

Temi commentati da Scuola 7

LUGLIO 2026

02 07 2026

Traccia di futuro tra infanzia e algoritmi

1. *Maturità: la scrittura che interroga il presente. Dal lessico dei social alla tenuta dei sentimenti (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *Consapevolezza digitale: la bussola UE-OCSE. Nasce il quadro comune per l'alfabetizzazione all'IA (Giovanni SPALICE)*
3. *Sistema integrato zeroesi: baricentro del futuro. Equità, investimenti e sfide globali nel rapporto GEM dell'Unesco (Laura DONÀ)*
4. *Leadership ecologica per la governance scolastica. Modelli formativi, sinergie territoriali e Whole-School Approach (C. TANZELLA)*
5. *Dieci anni di Scuola7. La fedeltà ad una idea di cambiamento (Redazione)*

13 07 2026

Le vie del successo formativo

1. *Esami di maturità, tra PEI e PDP. Tutele reali e chiarimenti normativi (Stella PIZZUTI)*
2. *Valutazione a scuola: trasparenza e tracciabilità delle scelte. Il processo che fonda il giudizio (Immacolata LUCCARELLI)*
3. *Biblioteche scolastiche: presidi di democrazia. Officine per il pensiero critico e la cittadinanza attiva (Angela GADDUCCI)*
4. *C'era una volta la scuola di "Arti e Mestieri". L'attualità di una scelta controcorrente (Marco MACCIANTELLI)*

20 07 2026

La bussola pedagogica della transizione digitale

1. *Disegnare il futuro. Traiettorie e sfide per la scuola (Mariella SPINOSI)*
2. *Oltre le possibili derive dell'IA. Dalle scelte internazionali alle sfide pedagogiche (Alessia LABBATE)*
3. *Orientamento formativo nell'era degli algoritmi. Il sostegno dell'IA nella costruzione del portfolio e del progetto di vita (Chiara SARTORI)*
4. *Verso una trasformazione educativa sostenibile. Inclusione, intelligenza artificiale e progettualità per dare anima al cambiamento (Angela CONTE)*

1. Maturità: la scrittura che interroga il presente. Dal lessico dei social alla tenuta dei sentimenti**Rita Patrizia BRAMANTE**

02/07/2026

Negli ultimi anni, l'architettura della prima prova scritta di italiano dell'Esame di Stato ha mostrato una precisa e costante evoluzione metodologica. In particolare, le tracce riconducibili alla Tipologia "B" e "C" hanno fatto sempre più spesso riferimento a estratti di articoli, saggi e riflessioni di scrittori contemporanei. Questa scelta ministeriale risponde al preciso intento di coinvolgere in modo diretto i maturandi, sollecitandoli a esprimere il proprio punto di vista non su nozioni astratte, bensì su stringenti questioni valoriali e atteggiamenti esistenziali che caratterizzano il nostro tempo. La scrittura d'esame si trasforma così in un'occasione per misurare la maturità dei giovani dinanzi alla complessità del reale, spingendoli a interrogarsi sulla propria identità e sulle dinamiche della società in cui sono immersi.

2022: l'identità digitale e la comunicazione consapevole

Nel 2022 la proposta tratta dal libro *"Tienilo acceso. Posta, commenta e condividi senza spegnere il cervello"* di Vera Gheno e Bruno Mastroianni[1] chiedeva di riflettere sul rapporto tra identità personale e identità digitale, sull'uso dei social network, sulla reputazione online e sull'importanza di comunicare in modo consapevole. L'autrice spiega come i social siano una macchina di grossa cilindrata data in mano a inesperti che necessitano di tanta pratica per acquisire dimestichezza: bisogna tenere alta l'attenzione ai rischi, senza però categorizzare il tema con accezione esclusivamente negativa. I canali virtuali non vengono infatti demonizzati, ma descritti come veri e propri prolungamenti della nostra sfera sociale e relazionale. Di conseguenza, la traccia invitava i maturandi a riconoscere che le parole digitate in rete hanno un peso reale e che la cura della propria presenza online richiede lo stesso esercizio di responsabilità, empatia e rispetto che si riserva agli incontri nel mondo fisico.

2024: La riscoperta del silenzio come ecologia esistenziale

Nella prova del 2024 la traccia proponeva un passaggio del saggio "Riscoprire il silenzio. Arte, musica, poesia, natura fra ascolto e comunicazione" di Nicoletta Polla Mattiot e chiedeva di sviluppare un elaborato argomentativo sul valore del silenzio – *come ecologia esistenziale, per conoscere sé stessi, sviluppare relazioni autentiche e liberare la creatività* – e sull'importanza dell'ascolto e della comunicazione nella società contemporanea. La studiosa nutre la speranza che proprio la generazione dei diciotto-ventenni sia adatta a compiere la rivoluzione del silenzio, a fare uso di parole *smerigliate dal silenzio*, più autentiche, meno opache e sature, più transitive e con un po' più di spazio per l'altro; una generazione che sia pronta a promuovere un'ecologia del silenzio per uno spazio di vita collettiva migliore[2].

Giulia, studentessa del Liceo Berchet di Milano, ha scritto nel suo elaborato d'esame: *L'uomo moderno rischia di andare avanti senza sosta, di proseguire senza dubitare, tronfio sulla strada del progresso, e senza paura, senza silenzio, smarrisce il senso, in quanto rinuncia inconsapevolmente, allo spazio di riflessione esistenziale. È una perdita incommensurabile. Raramente ho conosciuto più intensamente me stessa che ritrovandomi in una silenziosa solitudine. (...) Nella quiete le parole non si "affollano" l'una sull'altra, non si rincorrono furiosamente, ma seguono un dolce ritmo, acquisiscono nitore e ogni pensiero trova il suo posto nella trama armonica del tutto*[3].

2026: Il valore della costanza e della dedizione

Quest'anno la traccia che ha incontrato maggiore gradimento da parte dei maturandi – scelta secondo un'indagine campionaria del MIM in media dal 23,2% degli studenti (30,9% negli Istituti

Tecnici e 37,6% nei Professionali) – ha richiesto una riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su un passo tratto da “Alzarsi all’alba” di Mario Calabresi[4].

Protagonisti dell’opera non sono personaggi della grande storia, ma persone comuni, a cui l’Autore dà voce attraverso racconti dedicati al valore della fatica, della costanza e della dedizione, in un’epoca che predica scorciatoie e gratificazioni immediate.

L’accoglienza di queste tracce da parte degli stessi scrittori interpellati nel corso degli anni testimonia la riuscita di questo impianto: ognuno di loro ha espresso una profonda emozione nel vedersi inserito nella prova d’esame, cogliendovi il segno di un dialogo autentico e ravvicinato con i sentimenti, i dubbi e le speranze dei più giovani. In particolare, Calabresi ha ricordato come il suo testo sia nato proprio da un confronto diretto e costante con le nuove generazioni.

Le due facce della fatica: sfruttamento e riscatto

Lo spunto del libro di Mario Calabresi parte dal ricordo di una conversazione con la nonna, donna del Novecento che gli ha donato il racconto del tempo in cui si era imboccata la strada della liberazione da fatiche antiche e terribili, dal lavoro disumano, dalla privazione accettata come destino, dal sacrificio elevato a virtù, anche quando serviva soltanto a coprire e giustificare un’ingiustizia. L’emancipazione da questo giogo è stato uno dei progressi più grandi, peraltro non ancora compiutamente realizzato. Non c’è, tuttavia, soltanto l’oppressione dello sfruttamento, di quella fatica che opprime e cancella la dignità. Non c’è soltanto la fatica dei lavori ripetitivi e senza orario, sfiancanti e sottopagati, dei lavori precari pagati con stipendi indegni.

Nello sviluppare la traccia, Sofia, studentessa del Liceo delle Scienze Umane “Rodari” di Prato, scrive: *“Chi si fa in quattro spesso è proprio colui che non è riconosciuto e rispettato. Il pensiero va a Rosso Malpelo protagonista sfruttato ed escluso della novella di Giovanni Verga”*. Il celebre personaggio verghiano lavora in una cava di sabbia in durissime condizioni di sfruttamento del lavoro minorile, privo di rispetto e riconoscimento da parte della comunità e della famiglia stessa. Sofia attualizza questa figura accostandola ai braccianti-schiavi reclutati per la raccolta nei campi, vittime del caporalato, e ai rider sfruttati per consegne continue a tariffe irrisorie.

Accanto a questa dimensione di abuso, esiste però un’idea diversa della fatica, intesa come dedizione, costanza, pazienza, tenacia. È la fatica che la stessa studentessa ritrova nei medici che operano di notte per salvare vite, nelle madri che dopo giornate di lavoro domestico e professionale mantengono inalterata l’attenzione per la famiglia, o nei padri che si impegnano affinché ai figli non manchi nulla.

Il rifiuto delle scorciatoie e il valore del limite

Prevale nel nostro presente l’illusione che sia possibile raggiungere risultati, conquistare traguardi, compiere imprese annullando lo sforzo. Sembra che la parola “fatica” stia scomparendo dal vocabolario quotidiano, come se le formule magiche del tutto in fretta, del risultato immediato, del successo rapido e del denaro facile possano indurre a credere che si possa evitare la parte dura del percorso. L’appello di Calabresi è di considerare, invece, che non ci sono scorciatoie e che, se ci sono, sono un inganno: per conquistare qualsiasi risultato ci vuole impegno, tempo, tenacia, capacità di attraversare gli errori e ricominciare, al fine di cogliere la dimensione di senso di un percorso e di interiorizzarla.

Tra le figure che più hanno colpito il giornalista c’è l’atleta paralimpica Veronica Yoko Plebani, che durante un allenamento nel mare gelido disse una frase che è diventata una specie di manifesto del libro: *La fatica la devi adorare*. Anche nello sport paralimpico diventa fondamentale il passaggio alla cultura delle abilità. Nel raccontare le imprese di atleti e atlete, occorre quindi evitare ogni sensazionalismo: dipingere ritratti “straordinari”, “eccezionali” o “superumani” rischia di creare una distanza artificiale, come se non ci si potesse aspettare da loro risultati simili. Questo valore biologico ed esistenziale va semplicemente riconosciuto, applaudito e valorizzato per la tenacia e la capacità di adorare la fatica.

La fatica dei legami: verso una responsabilità affettiva

La riflessione sui percorsi di crescita assume una curvatura squisitamente esistenziale quando si sposta sul terreno degli affetti e delle relazioni umane. Sofia, che frequenterà la facoltà di Scienze dell’Educazione, ha letto il libro del filosofo e sociologo Zygmunt Bauman “Amore Liquido” e lo cita nella sua argomentazione: nelle relazioni le persone non fanno più fatica, non sanno imparare cosa sia l’amore, perché scappano al primo problema di coppia che si presenta,

giustificando il tutto con "non è scattata la scintilla". L'amore, ricorda Baumann, richiede invece una costruzione costante: va custodito nonostante tutte le intemperie della relazione, poiché esige la stessa dedizione necessaria per ogni traguardo da raggiungere nella vita. Del resto, come scrive il sociologo: *"Lungo la strada dell'individualizzata società liquido-moderna gli impegni a lungo termine sono sempre più rari, il coinvolgimento durevole un'eccezione e l'obbligo di reciproca assistenza 'qualunque cosa accada' una prospettiva né realistica né ritenuta meritevole di grandi sforzi"*^[5].

Sulla stessa lunghezza d'onda Federico, studente dell'Istituto Tecnico "Guala" di Bra, che ha scelto di richiamare i versi della poesia "Considero valore" di Erri De Luca, esaminata in classe: *"Considero valore il vino finché dura il pasto, un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato, due vecchi che si amano. (...) Considero valore tutte le ferite (...) Considero valore (...) provare gratitudine, senza ricordare di che"*^[6].

Il tempo della pazienza e della cura

Nel nostro tempo, che tende a rimuovere la dimensione della pazienza e della cura all'interno di ogni storia di coppia, si è per lo più spinti a liberarsi rapidamente di ciò che non funziona, piuttosto che considerare la crisi come una possibilità di crescita. L'immagine di «due vecchi che si amano» diventa così una testimonianza potente: incarna l'idea che proprio nella tensione tra crisi e trasformazione l'amore si evolve e può permanere.

L'orizzonte si allarga così verso un invito essenziale a riscoprire la responsabilità affettiva. È una dimensione che non offre gratificazioni immediate o superficiali, ma che schiude le porte a una serenità profonda, edificata giorno dopo giorno attraverso l'impegno condiviso e l'attenzione costante verso l'altro.

Questa cura reciproca trova la sua perfetta sintesi poetica nei versi di Vivian Lamarque, tratti dalla raccolta *"L'amore da vecchia"*, che sigillano l'intero articolo con una nota di speranza e di straordinaria delicatezza: *"Che anche lei la cicatrice / persino lei la cicatrice / possa un giorno diventare felice / quasi felice"*^[7].

^[1] Vera Gheno, sociolinguista, traduttrice e saggista, ha collaborato per vent'anni con l'Accademia della Crusca; insegna all'Università di Firenze ed è una delle voci più autorevoli nel dibattito sulla comunicazione digitale e l'evoluzione della lingua italiana. Bruno Mastroianni, filosofo, giornalista e social media manager, è esperto di comunicazione in rete e docente universitario; cura la comunicazione di emittenti televisive e istituzioni culturali ed è l'ideatore del concetto di "disputa felice" applicato ai conflitti digitali.

^[2] N. Polla-Mattiot, *Il silenzio è rivoluzione. Ascoltare il suono segreto della vita*, Einaudi, 2026. R. Bramante, *Il potere rivoluzionario del silenzio come scelta di comunicazione. Salvarsi dal "frastuono" del mondo*, in ArcipelagoMilano, 3 marzo 2026.

^[3] N. Polla-Mattiot, Op. cit., p. 8.

^[4] M. Calabresi, *Alzarsi all'alba*, Ed. Mondadori, Milano, 2025, pp. 10 -11.

^[5] Z. Bauman, *Amore liquido*, Laterza Editori, 2006.

^[6] E. De Luca, *Opera sull'acqua e altre poesie*, Einaudi, 2017.

^[7] V. Lamarque, *L'amore da vecchia*, Mondadori, 2022.

2. Consapevolezza digitale: la bussola UE-OCSE. Nasce il quadro comune per l'alfabetizzazione all'IA



Giovanni SPALICE

02/07/2026

La pubblicazione dell'*AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education*[\[1\]](#), curato congiuntamente dalla Commissione Europea e dall'OCSE, segna una svolta nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche. Questo nuovo documento, destinato a ridefinire i parametri della prossima indagine internazionale PISA 2029, dimostra che le tecnologie digitali non possono più essere considerate elementi opzionali del curriculum, ma rappresentano componenti stabili del tessuto formativo e organizzativo quotidiano. Per i dirigenti scolastici e per le figure di coordinamento, questa evoluzione richiede un cambiamento profondo nella gestione delle attività, capace di legare i grandi orientamenti comunitari con le regole amministrative del nostro sistema d'istruzione.

L'evoluzione di una mappa comune delle competenze

La novità presentata dalla Commissione Europea e dall'OCSE si inserisce in un percorso strategico iniziato quasi un decennio fa, quando l'Unione europea ha avvertito la necessità di tracciare coordinate chiare per la formazione dei cittadini. Questo cammino, avviato con le Raccomandazioni del 2018 sull'apprendimento permanente, si è sviluppato nel tempo attraverso la pubblicazione di diverse guide operative destinate a scuola, lavoro e sostenibilità.

Nel nostro Paese, docenti e dirigenti hanno già imparato a familiarizzare con questi strumenti, utilizzandoli per promuovere la maturità digitale delle istituzioni e per sostenere lo sviluppo professionale degli educatori. L'architettura dei framework europei rappresenta una risposta concreta alle trasformazioni del nostro secolo; si tratta di un quadro di riferimento condiviso che aiuta le scuole a interpretare i cambiamenti sociali ed economici senza perdere di vista la centralità degli studenti[\[2\]](#).

L'AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education

L'introduzione della competenza denominata MAIL (*Media, AI and Information Literacy*) definisce un nuovo approccio integrato che unisce l'analisi critica dei media, la gestione dei dati e la comprensione dei sistemi algoritmici. Questo paradigma sposta il baricentro della didattica ben oltre la semplice familiarità con i dispositivi tecnologici. Per l'istituzione scolastica, questo significa superare l'idea che l'alfabetizzazione digitale coincida con la capacità pratica di interrogare un chatbot o utilizzare un traduttore automatico. La sfida metodologica consiste nel guidare gli studenti verso la comprensione dei meccanismi logici che governano le macchine[\[3\]](#), integrando le conoscenze tecniche con lo sviluppo di abilità critiche e atteggiamenti riflessivi[\[4\]](#). Attraverso questo equilibrio l'uso dell'intelligenza artificiale può diventare uno strumento di indagine consapevole, capace di preparare i ragazzi a orientarsi nei contesti complessi del presente[\[5\]](#).

Va ricordato che il nuovo framework si inserisce all'interno di un preciso mosaico programmatico e normativo della Commissione Europea. Ci riferiamo ai seguenti documenti:

- *Digital Education Action Plan* (2021-2027), il piano d'azione volto a sostenere l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione degli Stati membri all'era digitale;
- *AI Act* e *Linee Guida Etiche*, l'insieme delle recenti disposizioni europee nate per regolamentare l'uso dei dati e garantire un impiego sicuro, trasparente e antropocentrico dell'intelligenza artificiale nei processi di insegnamento;
- *I raccordi con il DigComp*, il documento che si collega strettamente all'evoluzione dei quadri di riferimento per le competenze digitali dei cittadini (*DigComp 3.0*) e al futuro aggiornamento dei modelli per gli educatori (*DigCompEdu*).

La declinazione operativa: i quattro domini dell'AI Literacy

L'architettura concettuale definita da Commissione Europea e OCSE traduce la competenza MAIL in una mappa operativa strutturata su quattro domini progressivi.

- *Engage with AI*
- *Create with AI*
- *Manage AI*
- *Shape AI*.

Il punto di partenza è rappresentato dall'*Engage with AI*, il dominio che costituisce la base dell'intero impianto. In questa fase, l'obiettivo è sviluppare la capacità di vivere il quotidiano con criticità e responsabilità, imparando a riconoscere e a confrontarsi con una realtà ormai pervasa dai sistemi algoritmici.

Da questa base di consapevolezza si sviluppa il secondo livello, *Create with AI*, in cui l'intelligenza artificiale viene assunta come un vero e proprio partner creativo. Per le istituzioni scolastiche si tratta di un passaggio importante, poiché impone di superare sia la logica puramente strumentale sia l'approccio proibitivo, restituendo centralità all'*agency* umana: la macchina affianca l'azione dell'uomo, ma non la sostituisce.

Il terzo dominio, *Manage AI*, riguarda la capacità di distribuire intenzionalmente il lavoro tra esseri umani e sistemi di intelligenza artificiale. Gestire l'IA significa saper decidere quando delegare e che cosa automatizzare, mantenendo saldo il controllo umano sui processi complessi, valutando i rischi collaterali e adottando criteri rigorosi per misurare l'adeguatezza della tecnologia nei diversi contesti educativi.

Il quarto dominio, *Shape AI*, rappresenta il livello più avanzato e trasformativo del *framework*. Gli studenti scoprono che l'intelligenza artificiale è il prodotto di precise scelte umane, progettuali, economiche e politiche. La scuola è così chiamata a stimolare la capacità di interrogarsi su come tali sistemi possano essere migliorati, orientati a valori etici, resi più equi, trasparenti e sostenibili. È l'approdo più alto del percorso: un esercizio che apre concretamente le porte a una nuova forma di *cittadinanza algoritmica attiva*, indispensabile per governare la complessità del futuro [\[6\]](#).

Le dimensioni dell'AI Literacy

L'architettura interna dell'*AI Literacy Framework* è organizzata intorno a tre dimensioni interconnesse: conoscenze concettuali, abilità operative e atteggiamenti riflessivi. Le conoscenze riguardano i concetti essenziali per comprendere i sistemi di IA e le loro implicazioni sociali ed etiche. Le abilità riguardano il modo in cui le capacità umane (come collaborazione, pensiero critico, creatività, comunicazione, *problem solving*, pensiero computazionale e consapevolezza sociale) possono sostenere interazioni responsabili e creative con l'IA. Gli atteggiamenti riguardano invece disposizioni come la curiosità, la responsabilità, la riflessività, l'adattabilità, l'empatia e l'apertura all'innovazione.

Un aspetto particolarmente interessante del *framework* è la scelta di non trattare l'etica come una categoria separata. Questa impostazione è coerente con l'idea che l'intelligenza artificiale non sia soltanto una tecnologia, ma un fenomeno sociotecnico nel quale scelte progettuali, dati, modelli, finalità, interessi e valori sono profondamente intrecciati.

L'*AI Literacy Framework* conferma dunque la necessità di andare oltre una lettura isolata del *DigComp*. Pur fondandosi sulla competenza digitale, l'*AI literacy* richiede un'integrazione più ampia richiamando il *DigComp*, il *LifeComp*, l'*EntreComp*, il *GreenComp*.

Una simile sintesi risponde da vicino alle sfide progettuali poste dai recenti decreti ministeriali e dalle Nuove Indicazioni Nazionali, offrendo ai collegi docenti le coordinate per trasformare l'IA in un catalizzatore di competenze sistemiche.

Sicurezza e trasparenza organizzativa: Huderia e Shadow AI

Accanto alla dimensione prettamente curricolare, la *governance* scolastica deve affrontare con rigore scientifico le vulnerabilità e i rischi latenti dell'introduzione massiva dell'IA relativamente alla stabilità organizzativa dell'istituzione.

Una gestione consapevole non può prescindere da strumenti di analisi strutturati come il modello *Huderia* (*Human Dignity, Environmental Risk, and AI Assessment*), cioè uno schema di valutazione multidimensionale ideato per mappare i punti di vulnerabilità etica e procedurale, garantendo la dignità della persona, l'equità valutativa e i diritti del personale.

Questo monitoraggio è essenziale per far emergere e governare il fenomeno della *Shadow AI (Intelligenza Artificiale Ombra)*, ovvero l'utilizzo sommerso, non codificato e privo di controllo istituzionale di applicativi di IA generativa. Questa pratica interessa sia la componente studentesca – per l'esternalizzazione dei processi di studio – sia il personale docente e amministrativo, volto all'automazione informale di compiti burocratici e verbali.

La proliferazione della *Shadow AI* determina una pericolosa scissione tra i processi formalmente dichiarati nel PTOF e le reali pratiche operative dell'istituto[7]. La risposta a tale deriva non può strutturarsi in forme di proibizionismo tecnologico, ma richiede l'adozione di protocolli di monitoraggio e trasparenza coerenti con lo spirito dell'AI Act europeo, inserendo l'uso degli strumenti algoritmici in un quadro di chiara accountability istituzionale.

Verso la governance adattiva della scuola

Il superamento di queste vulnerabilità mette in luce l'inadeguatezza della tradizionale *meccanizzazione procedurale*. Di fronte alle transizioni tecnologiche, il sistema scolastico italiano tende storicamente a rifugiarsi nella produzione ipertrofica di regolamenti, commissioni e adempimenti formali, riducendo l'innovazione a una pura conformità documentale che satura il tempo organizzativo senza modificare le reali routine didattiche.

L'evoluzione dei sistemi di IA, per sua natura rapidissima, rende obsoleta qualsiasi pretesa di regolamentazione rigida e anticipatoria. Diventa quindi indispensabile adottare il paradigma della *Governance adattiva*, aggiornando i modelli europei del *DigCompOrg* per configurare la scuola come un'organizzazione professionale riflessiva, capace di strutturare vere e proprie ecologie dell'apprendimento.

L'*AI Literacy Framework* deve diventare un linguaggio comune in grado di spostare il dibattito dalla logica strumentale alle domande pedagogicamente mature. Anziché moltiplicare i vincoli burocratici, le istituzioni scolastiche sono chiamate a interrogarsi sulle competenze professionali da sviluppare prioritariamente, sugli spazi di confronto collegiale da custodire con urgenza e sulle pratiche didattiche capaci di generare un apprendimento autentico, tutelando l'*agency* umana dai rischi di una diffusa dipendenza cognitiva.

IA tra Agency umana e scuola riflessiva

L'*AI Literacy Framework* offre il linguaggio comune per trasformare la presenza diffusa della *Shadow AI* tra studenti e personale da fenomeno spontaneo e opaco in oggetto di progettazione educativa consapevole, superando il riduttivo dilemma sull'ammissibilità tecnologica a scuola. Il cuore del dibattito si sposta così verso interrogativi pedagogici più complessi, quali la salvaguardia dell'*agency* umana, il contrasto alla dipendenza cognitiva e l'individuazione di valori capaci di orientare lo sviluppo dei sistemi intelligenti, delineando una nuova soglia per l'ecosistema europeo delle competenze in cui l'alfabetizzazione digitale si integra necessariamente con dimensioni critiche, etiche, sociali e democratiche indispensabili per comprendere e trasformare il mondo contemporaneo. Questa stessa prospettiva sollecita, di conseguenza, una profonda revisione dei modelli organizzativi istituzionali e di contrastare la tendenza storica a tradurre l'innovazione in una sequenza ipertrofica di adempimenti e prescrizioni formali, in una meccanizzazione procedurale che rischia di svuotare l'essenza stessa della funzione docente e dirigenziale, schiacciandola sotto il peso dell'adempimento burocratico. La rapidità evolutiva dell'intelligenza artificiale svela l'inefficacia di una impostazione regolatoria e anticipatoria, invita piuttosto a rifondare la scuola quale organizzazione professionale riflessiva, capace di apprendere dall'esperienza e di strutturare comunità di ricerca metodologica; la vera sfida per la governance e per i collegi docenti risiede nel promuovere spazi di confronto collegiale e pratiche didattiche flessibili, le uniche capaci di generare un apprendimento autentico e di governare l'incertezza del mutamento tecnologico.

[1] Empowering Learners for the Age of AI. [An AI Literacy Framework](#) for Primary and Secondary Education.

[2] Si ricordano i principali pilastri europei sulle competenze.

- *Competenze Chiave (2018)*: la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 che definisce gli obiettivi generali dell'apprendimento permanente.
- *DigComp e DigCompEdu*: i quadri di riferimento per le competenze digitali, il primo rivolto alla cittadinanza e il secondo calibrato sul profilo degli educatori.

- *DigCompOrg*: lo strumento concepito per promuovere l'innovazione e la maturità digitale all'interno delle organizzazioni educative.
- *LifeComp, EntreComp, GreenComp*: i framework dedicati alle competenze personali (imparare a imparare), allo spirito imprenditoriale e alla cultura della sostenibilità.

[3] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 1-5.

[4] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., p. 5.

[5] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 1-5.

[6] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 8-9.

[7] Per un quadro generale di integrazione dei modelli JRC e per l'analisi dei rischi connessi alla Shadow AI e alle Linee Guida nazionali, si rimanda a: G. Spalice, *Oltre il DigComp. I framework europei e l'IA cambieranno la scuola italiana?*

3. Sistema integrato zerosei: baricentro del futuro. Equità, investimenti e sfide globali nel rapporto GEM dell'Unesco



Laura DONÀ

02/07/2026

Esiste una singolare distanza tra la consapevolezza scientifica, ormai unanime nel riconoscere nei primi anni di vita il baricentro dello sviluppo umano, e la fatica con cui le politiche pubbliche traducono questa evidenza in scelte di sistema organiche. Il consolidamento di una reale continuità educativa nel segmento zerosei risente ancora di interventi frammentati, faticando a trovare una stabilità che superi la logica dell'emergenza. Ancorare lo sviluppo dei servizi per l'infanzia a una visione d'insieme rappresenta una priorità per la scuola di domani, soprattutto per evitare che le disuguaglianze sociali si cristallizzino prima ancora dell'ingresso nella scuola dell'obbligo.

Il recente Rapporto GEM 2026 (*Global Education Monitoring*) dell'UNESCO^[1], dedicato ai temi dell'accesso e dell'equità, offre un quadro di riferimento globale che interroga direttamente le nostre priorità. Il documento ricolloca lo zerosei al centro del dibattito internazionale, definendolo non come un segmento isolato o puramente assistenziale, ma come la prima, reale leva strategica per garantire la giustizia sociale e il diritto all'apprendimento delle diverse comunità.

Il rapporto mondiale sullo stato dell'educazione

Il riconoscimento dello zerosei come leva potente, eppure storicamente sottovalutata dai decisori politici, costituisce il nucleo centrale dell'analisi. Le evidenze scientifiche continuano a documentare benefici profondi, che superano la sfera prettamente cognitiva per abbracciare lo sviluppo affettivo, sociale e la capacità di autoregolazione dei comportamenti. Questa solida base teorica si scontra però con una mappa globale dell'esclusione ancora drammatica: duecentosettantatré milioni di bambini nel mondo restano privi di istruzione, e tredici milioni di questi vivono in territori dilaniati dai conflitti.

Al tempo stesso, la pianificazione di politiche mirate ha prodotto avanzamenti significativi dall'inizio del millennio. Dal 2000 a oggi si registra un incremento imponente degli alunni scolarizzati, con centoventicinque milioni di iscritti in più nella scuola primaria, settantotto milioni nella secondaria di primo grado e centoventuno milioni nel secondo grado.

L'espansione si muove tuttavia su ritmi talmente lenti e disomogenei da costringere l'UNESCO a una proiezione allarmante: se non si imprimerà una forte accelerazione alle politiche educative, il traguardo della frequenza universale della scuola secondaria superiore sarà raggiunto su scala globale soltanto nel 2105. Una simile dilatazione temporale, che sposta l'obiettivo di quasi un secolo, richiama l'urgenza di riforme strutturali a medio e lungo termine, indispensabili per accelerare la crescita della scolarizzazione e garantire ai giovani le competenze culturali necessarie all'inserimento sociale e professionale.

Lo zerosei nel panorama internazionale

La letteratura neuroscientifica offre evidenze inoppugnabili: entro i primi cinque anni di vita, il cervello sviluppa l'85% delle sue connessioni neuronali. Questa fase rappresenta una finestra biologica di opportunità irripetibile; trascurare tali stimoli significa disperdere potenzialità che difficilmente ritroveranno terreno fertile. Lo sviluppo delle competenze, siano esse cognitive o socio-emotive, avviene precocemente e costituisce il substrato su cui si edificano i successi dei percorsi educativi futuri.

Ciononostante, il Rapporto evidenzia come dal 2015 la curva di crescita della partecipazione ai servizi della prima infanzia abbia subito una contrazione, che l'impatto della pandemia ha drammaticamente amplificato. I dati globali dimostrano che la radice del problema è anzitutto economica. Se infatti una parte dei paesi monitorati ha blindato l'accesso garantendone la gratuità, sul versante opposto permane lo zoccolo duro di quei governi – ancora troppo numerosi

– che riservano a questo segmento meno dell'1% del PIL, lasciando la gestione di questo segmento fondamentale nelle mani del settore privato e non statale.

Il confronto internazionale convalida l'efficacia di traiettorie virtuose incentrate sull'investimento pubblico. Il Rapporto documenta come le riforme strutturali coordinate a livello centrale siano la chiave per abbattere le disuguaglianze; tra le esperienze più significative, spiccano i casi dell'Uzbekistan, capace di raddoppiare le iscrizioni in soli sei anni grazie a sussidi e finanziamenti diretti, e la strategia intrapresa dalla Turchia, che ha potenziato le infrastrutture e le risorse finanziarie dedicate generando un incremento stabile della regolarità delle frequenze.

Cosa succede in Italia: tra divari e investimenti

Il posizionamento dell'Italia risente in modo determinante dell'entità delle risorse finanziarie destinate alla prima infanzia. La spesa pubblica nazionale si attesta allo 0,46% del PIL, una percentuale inferiore sia alla media dei paesi OCSE, pari allo 0,6%, sia ai livelli dei dieci sistemi europei più virtuosi, che investono quote comprese tra l'1% e il 2%. L'incidenza di questo minore investimento si riflette direttamente sulla disponibilità dei servizi: i dati statistici indicano che un incremento anche contenuto della spesa pubblica, ad esempio dallo 0,25% allo 0,50% del PIL, produce un raddoppio immediato della frequenza e dell'accesso precoce, confermando il valore strategico delle scelte di bilancio.

La situazione interna presenta dinamiche fortemente asimmetriche tra i diversi segmenti dello zero-sei. Nella scuola dell'infanzia si registra un consolidamento strutturale importante, con un tasso di iscrizione che raggiunge il 94%, superando la media europea. La vera criticità si concentra nella fascia zero-tre anni, dove la copertura dei nidi e dei servizi integrativi si ferma al 31,5% (a fronte di un parametro medio UE del 45%) ed è segnata da profonde disparità territoriali tra le regioni del Nord, del Centro e del Sud.

In un contesto in cui la spesa pubblica destinata allo zero-tre non mostra segnali di crescita, le prospettive di espansione sono state ulteriormente condizionate dalla revisione degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Il target iniziale del PNRR è stato infatti rimodulato al ribasso, riducendo la previsione da 264.000 a 150.000 nuovi posti. Tale contrazione rischia di rallentare i tempi di risposta alle sfide globali sull'equità e sull'inclusione, ribadendo l'urgenza di invertire la rotta attraverso una programmazione economica stabile, in grado di sostenere l'ampliamento e il consolidamento del sistema integrato.

L'equità come motore di sviluppo e mobilità

L'accesso universale ai servizi zero-sei si configura come la leva più efficace per attenuare le disparità cognitive e relazionali prima che si traducano in divari sociali strutturali. I dati comparativi europei^[2] documentano in modo inequivocabile il peso dei fattori di sfondo: la nascita in contesti familiari caratterizzati da bassi livelli di scolarizzazione esercita un'influenza persistente sugli esiti degli apprendimenti. In Italia, tale condizionamento si estende ben oltre il percorso di studi; anche quando i figli delle fasce di popolazione meno abbienti conseguono un diploma o una laurea, l'inserimento professionale risente di una debolezza strutturale, traducendosi frequentemente in occupazioni sottoqualificate o prive di una reale discontinuità rispetto alla condizione di partenza. La scarsa permeabilità del sistema economico comprime la mobilità sociale e incide profondamente sulle aspettative di vita delle nuove generazioni, alimentando una diffusa percezione di incertezza.

Intervenire tempestivamente fin dai primi mille giorni di vita rappresenta l'unica strategia praticabile per scardinare questi automatismi. Restituire efficacia ai sistemi educativi significa, in ultima analisi, rimettere in moto un ascensore sociale fermo da troppo tempo, offrendo a ogni bambino la possibilità di sviluppare appieno le proprie potenzialità indipendentemente dal contesto di nascita^[3].

Prospettive di policy e orizzonti futuri

La costruzione di percorsi virtuosi rivolti alle nuove generazioni richiede, in linea con gli orientamenti della Commissione Europea, un presidio costante su alcune aree strategiche interconnesse. Accanto al consolidamento del sistema integrato zero-sei, l'azione istituzionale deve focalizzarsi sullo sviluppo delle competenze di base, sull'alfabetizzazione digitale e la *media literacy*, nonché sulla promozione della cittadinanza e della resilienza democratica. Si tratta di un quadro d'insieme che chiama in causa l'equità educativa, la valorizzazione del personale

docente, l'investimento nelle discipline STEM e la cura dei percorsi di formazione scuola-lavoro, intesi come snodi cruciali per le competenze del futuro.

Questo approccio si inserisce nella traiettoria delineata dal *Global Education Monitoring Report*, che inaugura una serie di tre volumi concepita come un vero e proprio "conto alla rovescia" verso il 2030. L'obiettivo è monitorare i progressi compiuti dai diversi Paesi nel raggiungimento del Goal 4 dell'Agenda delle Nazioni Unite[4] per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. Se l'analisi attuale si concentra sui nodi dell'accesso e dell'equità, l'appuntamento successivo esaminerà i parametri della qualità e dell'apprendimento, mentre la terza relazione approfondirà il tema della rilevanza dell'educazione. Nel loro insieme, questi documenti offriranno una mappatura accurata della capacità dei sistemi educativi di generare conoscenza e preparare gli studenti a orientarsi in una realtà complessa, definendo i contorni del dibattito internazionale oltre la scadenza del 2030.

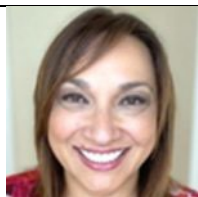
[1] GEM ossia Global Education Monitoring: [Rapporto UNESCO](#) sul Monitoraggio dell'Educazione Globale 2026: Accesso ed equità.

[2] [Migliorare la qualità](#) e l'equità dell'istruzione e della formazione. Tutti i cittadini dell'UE hanno diritto a un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente inclusivi e di alta qualità.

[3] [OECD](#). Uno sguardo sull'istruzione 2025: Italia.

[4] United Nations. [Obiettivo 4](#). Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

4. Leadership ecologica per la governance scolastica. Modelli formativi, sinergie territoriali e Whole-School Approach



Carmela TANZELLA

02/07/2026

La crescente complessità delle sfide educative, ambientali e sociali richiede una ridefinizione profonda delle competenze legate alla leadership scolastica. I dirigenti e le figure di sistema si trovano oggi a governare istituzioni che non possono prescindere da una visione integrata della sostenibilità, intesa come vero e proprio paradigma culturale, organizzativo e gestionale.

Questa prospettiva, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e con le strategie europee e nazionali per la transizione ecologica e sociale, impone la ricerca di nuovi strumenti operativi. L'obiettivo è la costruzione di comunità educanti che siano capaci non solo di interpretare il cambiamento, ma di generare attivamente sviluppo sostenibile sul territorio^[1].

La scuola come infrastruttura della sostenibilità

Negli ultimi anni la sostenibilità, a partire dall'ambito esclusivamente ambientale, ha assunto una dimensione sistemica che coinvolge aspetti economici, sociali, culturali ed educativi. Le scuole sono oggi chiamate a trasmettere conoscenze relative allo sviluppo sostenibile (DM 183/2024), ma anche ad incarnarne concretamente i principi attraverso modelli organizzativi coerenti, pratiche partecipative e processi decisionali responsabili. È evidente, in tale scenario, come la leadership rappresenti uno dei principali fattori di successo nei processi di innovazione scolastica. È attraverso una leadership lungimirante e strategica, infatti, che si promuovono cambiamenti significativi nella gestione delle risorse, nel coinvolgimento della comunità e nella valorizzazione del capitale umano. La sostenibilità, pertanto, costituisce una prospettiva trasversale che investe l'intera governance educativa e non può essere relegata a semplice ambito progettuale.

Leadership educativa e sviluppo sostenibile

Il concetto di leadership educativa sostenibile si fonda sulla capacità di orientare le organizzazioni scolastiche verso obiettivi di lungo periodo, promuovendo equità, inclusione, innovazione e responsabilità sociale. Gli studi di Hargreaves e Fink (2005) hanno evidenziato come una leadership sostenibile sia in grado di produrre miglioramenti duraturi senza compromettere le risorse future. Anche le ricerche dell'OCSE (2016) sottolineano il ruolo dei dirigenti scolastici quali agenti di cambiamento nelle comunità territoriali. In tale prospettiva, il dirigente assume le sembianze di un leader capace di costruire reti collaborative, sviluppare partenariati territoriali e promuovere una cultura organizzativa orientata al benessere collettivo. L'acquisizione di queste competenze richiede percorsi specialistici che integrino dimensioni pedagogiche, organizzative, giuridiche e manageriali.

La scuola come comunità che apprende

Il riconoscimento della scuola come nucleo generativo di cambiamento trova la sua naturale prosecuzione nella qualità dei legami che essa sa stringere con la realtà circostante. Le più recenti indagini internazionali mettono chiaramente in luce come le istituzioni scolastiche di maggiore successo siano proprio quelle capaci di aprirsi all'esterno, strutturando alleanze educative stabili e profonde con le famiglie, gli Enti Locali, il mondo universitario e il terzo settore. La sostenibilità si emancipa dalla veste restrittiva di semplice contenuto curricolare da trasmettere in aula, configurandosi come un processo identitario e collettivo, un cammino condiviso che coinvolge e trasforma l'intera comunità educante.

È qui che il dirigente scolastico è chiamato a sviluppare una nuova dimensione di gestione; il suo ruolo si evolve in quello di un facilitatore di processi complessi, un promotore di reti collaborative che sa valorizzare le energie del territorio. È proprio attraverso questa regia partecipata che diventa possibile dare vita a veri e propri ecosistemi educativi territoriali, capaci sia di rispondere

alle emergenze del presente, sia di orientare stabilmente la scuola e la società verso i traguardi dello sviluppo sostenibile.

Sinergia tra istituzioni e territorio per la formazione alla governance

La transizione verso modelli strutturali di sviluppo sostenibile esige un investimento prioritario e strategico sulla formazione dei quadri direttivi e delle figure di sistema. È proprio nella convergenza tra le autonomie scolastiche, le università e gli enti locali che si costruiscono le condizioni per un reale cambiamento. Le politiche territoriali di sostenibilità non possono infatti prescindere dal considerare la scuola come attore centrale, capace di farsi promotore di cultura e di buone pratiche.

Alcune esperienze nate da accordi di cooperazione istituzionale hanno dimostrato l'efficacia di un approccio interdisciplinare. Un esempio significativo in tal senso è rappresentato dallo Short Master "Leadership Educativa e Management per una Scuola Sostenibile" (citato in nota). L'iniziativa si è sviluppata all'interno di un Accordo di Cooperazione con la Regione Puglia per l'attuazione della Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile e del Piano Puglia 2030, una sinergia che ha consentito la frequenza *gratuita* per tutti i partecipanti, dirigenti e figure di staff. L'obiettivo essenziale resta quello di fornire ai dirigenti e ai loro collaboratori strumenti operativi e modelli organizzativi flessibili e replicabili, in grado di incidere concretamente sulle routine di gestione quotidiana e, di riflesso, sul tessuto sociale di riferimento.

Vettori della leadership sostenibile: competenze e operatività

La ricaduta di queste pratiche di formazione sul piano della gestione quotidiana mette in luce come l'efficacia di un'azione dirigenziale orientata alla sostenibilità risiede principalmente in un'impostazione radicata nello sviluppo di competenze complesse e nella loro traduzione pratica. Lungi dal rimanere confinata nell'orizzonte teorico, questa nuova leadership si sviluppa lungo coordinate precise che ne definiscono l'azione e l'impatto sul sistema-scuola.

Sul piano della visione a lungo termine, le dimensioni fondamentali investono la pianificazione strategica affiancata da forme di governance partecipata, l'amministrazione trasparente delle risorse e i processi di *accountability*. A questi elementi si unisce una progettazione educativa esplicitamente orientata agli Obiettivi di sviluppo sostenibile, sostenuta da percorsi sistematici di rendicontazione sociale. Sul versante esterno, l'istituzione scolastica consolida la propria funzione attraverso la costruzione di reti territoriali stabili, mentre sul piano interno promuove l'innovazione organizzativa, la trasformazione digitale, il benessere del personale e i valori della cittadinanza globale.

Questo quadro di competenze diffuse assume un rilievo centrale nella fase attuale del sistema formativo, segnata dall'attuazione delle linee di investimento del PNRR e dal consolidamento dei processi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Tale evoluzione si inserisce in una sensibilità più generale verso i parametri ESG (*Environmental, Social and Governance*), i cui indicatori stanno progressivamente ridefinendo i criteri di qualità, responsabilità sociale e impatto etico anche all'interno della pubblica amministrazione e delle istituzioni educative.

Verso un approccio globale: il Whole-School Approach

Questa fitta trama di relazioni esterne trova una solida sponda teorica e metodologica nelle più recenti riflessioni internazionali orientate al *Whole-School Approach* [\[2\]](#). Secondo tale paradigma, la sostenibilità diventa il principio regolatore dell'intera vita scolastica, un baricentro ideale intorno al quale ruotano tutte le componenti della comunità educante. L'impatto di questo modello ecologico investe così l'architettura gestionale, i processi di co-progettazione e la cultura d'istituto nel suo complesso, ridefinendo non solo i curricoli e le pratiche didattiche d'aula, ma la natura stessa degli ambienti di apprendimento e delle relazioni professionali. Una simile evoluzione sistemica dimostra come la transizione ecologica e sociale non possa realizzarsi per decreti o per innovazioni episodiche; essa richiede piuttosto una maturazione organizzativa interna in cui la costruzione di capitale sociale sul territorio diventa la condizione primaria affinché la scuola possa generare un autentico e duraturo valore pubblico.

Prospettive di ricerca e sviluppo

La transizione ecologica si delinea ormai come l'orizzonte ineludibile all'interno del quale i sistemi educativi sono chiamati a ridefinire la propria identità. Muoversi con consapevolezza in questo scenario richiede una salda convergenza tra l'intenzionalità pedagogica e le scelte organizzative,

un binomio fecondo capace di generare modelli gestionali profondamente rinnovati. È così che l'investimento sulla formazione dei quadri direttivi va ad assumere il valore di una scelta strategica per il futuro, l'unica leva in grado di strutturare una leadership diffusa che sappia interpretare il cambiamento e tradurlo in azioni concrete.

In un tempo contrassegnato da mutamenti rapidi e interconnessi, sostenere lo sviluppo di queste professionalità significa dotare le istituzioni scolastiche degli strumenti necessari per farsi promotrici di innovazione e di coesione sociale all'interno delle comunità locali. La qualità di una scuola sostenibile si misura, in ultima analisi, proprio dalla sua attitudine a declinare i grandi principi ideali nelle pratiche quotidiane, riflettendoli nell'equilibrio della propria architettura organizzativa e nella ricchezza della propria offerta formativa.

Bibliografia essenziale

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024).
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Regione Puglia (2023). *Strategia regionale di sviluppo sostenibile della Puglia*.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024).

[1] Un'interessante declinazione operativa di questo approccio è rintracciabile nell'esperienza dello Short Master "Leadership Educativa e Management per una Scuola Sostenibile" dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, diretto dalla Professoressa Gabriella Calvano, che ha mosso i propri passi proprio lungo queste linee di innovazione metodologica e formativa.

[2] Quando ci si riferisce all'Approccio *Whole-School* si intende un'azione coesa e collaborativa da parte di una comunità scolastica che viene costruita in modo strategico e continuo per migliorare l'apprendimento, il comportamento e il benessere di studenti e studentesse. Ogni scuola ha esigenze e punti di partenza diversi. L'approccio globale della scuola è un quadro di riferimento che può essere utilizzato per valutare ciò che esiste, creare un piano per colmare le lacune e identificare le misure dei progressi.

5. Dieci anni di Scuola7. La fedeltà ad una idea di cambiamento

24/06/2026

Il 27 giugno del 2016 prendeva il via un'esperienza editoriale nata attorno a un'idea precisa: offrire alla scuola uno strumento di lettura della realtà che fosse al contempo tempestivo e approfondito. Quell'intuizione, nata dalla lungimirante visione di Giancarlo Cerini, ha guidato la rivista lungo i suoi primi cinque anni di vita, facendone un punto di riferimento per la riflessione pedagogica e normativa. La scomparsa del fondatore, nell'aprile del 2021, ha rappresentato un momento di profondo dolore per i tanti che lo hanno conosciuto ed apprezzato, ma non ha interrotto la continuità del settimanale, garantita da chi già ne condivideva la responsabilità della redazione.

La nuova direzione si è avviata nel segno di una continuità capace di trasformare la memoria in progetto. È grazie all'eredità ideale e culturale delle origini che *Scuola7* è riuscita a compiere, in questo secondo quinquennio, un'ulteriore evoluzione: la rivista ha intensificato gli spazi di approfondimento e allargato la cerchia dei collaboratori, intercettando una platea di lettori sempre più vasta e diversificata. Accanto a dirigenti, docenti e figure di sistema, la rivista è diventata un punto di riferimento anche per i tanti professionisti del settore educativo, per gli esperti di politiche pubbliche e per tutti coloro che guardano alle dinamiche formative come leva

di sviluppo sociale, trovando nelle sue pagine risposte concrete per interpretare la transizione normativa, i piani del PNRR e le nuove sfide educative.

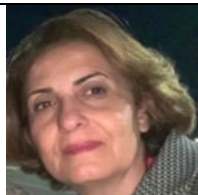
Questo percorso non sarebbe stato possibile senza l'investimento ideale, culturale ed economico di Tecnodid. La scelta della casa editrice di mantenere la rivista come un prodotto interamente gratuito sottolinea una precisa funzione sociale: promuovere una democrazia dell'informazione istituzionale, offrendo un servizio di alta qualità accessibile a tutta la comunità scolastica. In questo modo, l'impegno di Tecnodid si conferma come un pilastro per la crescita professionale del personale della scuola.

Guardare al futuro, per *Scuola7*, significa dunque rimanere fedeli a questa vocazione. Il decennio che si conclude è il punto di avvio di una nuova stagione di impegno, orientata ad analizzare le dinamiche del sistema scolastico e a integrare le innovazioni tecniche in una visione pedagogica organica, sostenendo le istituzioni educative nel loro percorso di crescita.

13 07 2026

Le vie del successo formativo

1. Esami di maturità, tra PEI e PDP. Tutele reali e chiarimenti normativi



Stella PIZZUTI

09/07/2026

Mentre si conclude la sessione degli esami di Maturità, il tempo della scuola si apre alla verifica e alla rendicontazione dei processi affrontati per misurarsi anche con il complesso terreno dell'inclusione scolastica. È in questa fase di transizione che, attraverso una analisi dell'architettura procedurale e della funzione della Commissione d'esame, è possibile capire come la valutazione sappia veramente coniugare la tutela delle specifiche esigenze del candidato con il principio inderogabile dell'equità.

Il valore pedagogico del rito: oltre la metafora del confine

L'esame di Maturità, ridisegnato dal decreto-legge 127 del 9 settembre 2025 e convertito con modificazioni dalla legge 164 del 30 ottobre 2025, rappresenta nell'immaginario collettivo e nella realtà antropologica della nostra società il principale rito di passaggio dall'età dell'adolescenza a quella adulta. Non si tratta semplicemente dell'atto di rilascio di un titolo di studio con valore legale, bensì di un importante momento formativo: è lo spazio-tempo in cui lo studente è chiamato a capitalizzare e socializzare non solo le conoscenze disciplinari accumulate nel quinquennio, ma soprattutto le competenze di cittadinanza, la consapevolezza di sé e la propria progettualità futura.

La Commissione, nell'esercizio della sua alta responsabilità istituzionale, custodisce e presidia questa fase di transizione traducendo l'ascolto professionale in un atto di valutazione che riconosce il percorso del candidato, consentendogli di esprimere la propria identità intellettuale ed emotiva entro una cornice di stabilità relazionale.

Il principio cardine che deve orientare i lavori della Commissione è quello dell'equità, intesa nel suo significato più profondo e autentico: dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno perché possa esprimersi al meglio, rimuovendo quegli ostacoli che rischierebbero di trasformare la valutazione in una sanzione della vulnerabilità.

Questo approccio pedagogico trova il suo banco di prova più complesso e necessario proprio sul terreno dell'inclusione scolastica. Affinché l'esame sia realmente equo per tutti i candidati, l'architettura burocratica e procedimentale della macchina ministeriale deve muoversi lungo binari normativi rigorosi ma dotati di una flessibilità strutturale, antropologicamente orientata alla personalizzazione. Il quadro di riferimento attuale trova la sua radice nel Decreto legislativo 62/2017 e trova la sua applicazione annuale nelle specifiche ordinanze ministeriali, da ultimo l'O.M. n. 54 del 26 marzo 2026.

L'equivoco dell'esonero: il quadro normativo e la tutela del percorso

Nel dibattito scolastico quotidiano e nella percezione delle famiglie si riscontra spesso un equivoco terminologico che è bene chiarire sotto il profilo giuridico: l'idea che un alunno in condizione di disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento possa essere "esonero" *in toto* dal sostenere l'esame di Maturità. La normativa vigente non prevede questa possibilità per gli studenti interni regolarmente ammessi dal Consiglio di Classe. L'ammissione all'esame comporta necessariamente lo svolgimento di sessioni d'esame, ma concede agli organi collegiali la facoltà e il dovere di modulare la struttura di tali prove per adattare alle reali specificità dell'alunno.

La legislazione scolastica italiana separa nettamente la gestione dei candidati in base alla matrice formale delle loro tutele, distinguendo l'area dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) regolata dalla Legge 170/2010 da quella della disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992.

Gli studenti con DSA

Per gli studenti con diagnosi di DSA, l'intero impianto d'esame deve essere coerente con il Piano Didattico Personalizzato (PDP) redatto e applicato durante l'anno scolastico. Le tutele si concentrano in particolar modo sulle competenze linguistiche e sulla gestione dei tempi e degli strumenti compensativi.

Sulla base di quanto stabilito nel percorso formativo, si configurano due scenari distinti relativi alla Lingua straniera:

- *Dispensa dalla prova scritta.* Qualora il PDP preveda la dispensa dalle prove scritte di lingua straniera a causa della gravità del disturbo, la Commissione sostituisce la prova scritta d'esame con una prova orale compensativa da svolgersi durante il colloquio. In questa fattispecie, l'esame mantiene pienamente il suo valore equipollente. Lo studente affronta le medesime competenze globali richieste ai compagni e, in caso di superamento dell'esame, consegue regolarmente il Diploma di Stato, senza alcuna menzione della dispensa sul titolo rilasciato.
- *Esonero totale dall'insegnamento delle lingue.* Si tratta di una circostanza residuale e radicale, applicabile solo nei rari casi in cui lo studente sia stato formalmente esonerato dallo studio della lingua straniera durante l'intero percorso del quinquennio, su richiesta della famiglia e approvazione del Consiglio di Classe. In questa situazione, l'esame di Maturità prevede lo svolgimento di prove differenziate e coerenti con il percorso svolto, ma esplicitamente non equipollenti ai programmi nazionali. Il mancato raggiungimento degli obiettivi minimi ministeriali determina l'impossibilità di rilasciare il titolo di studio ordinario; il percorso si conclude pertanto con il rilascio di un Attestato di credito formativo.

Gli studenti con disabilità certificata

L'orizzonte normativo e pedagogico per gli studenti con disabilità certificata si muove lungo il solco tracciato dal Piano Educativo Individualizzato (PEI). In sede di scrutinio finale, il Consiglio di Classe valuta se il percorso didattico dello studente sia stato orientato al raggiungimento degli obiettivi ministeriali (PEI ministeriale o con tutele equipollenti) oppure se si sia sviluppato attraverso una programmazione differenziata. Di conseguenza, l'esame di Maturità assume forme differenti.

- *Prove equipollenti.* La Commissione può predisporre prove scritte e orali omologhe a quelle ordinarie, ma strutturate con modalità diverse. Ad esempio, si possono utilizzare testi ingranditi, supporti informatici, assistenti all'autonomia e comunicazione, o quesiti a risposta multipla anziché aperta. In tal caso il valore del titolo di studio finale rimane inalterato.
- *Prove non equipollenti.* Qualora il candidato abbia seguito un PEI differenziato, la Commissione progetta prove d'esame *ad hoc*, finalizzate esclusivamente a verificare il livello di apprendimento e di maturazione in relazione agli obiettivi specifici fissati nel piano individuale. Queste prove non hanno valore equipollente e conducono al rilascio dell'Attestato di credito formativo.
- *Mancata partecipazione o svolgimento parziale.* La normativa dimostra una spiccata sensibilità clinica prevedendo che, laddove la gravità della patologia o particolari condizioni psico-fisiche documentate impediscano allo studente di sostenere una o tutte le prove d'esame, egli non venga considerato assente ingiustificato. Il Consiglio di Classe o la Commissione ratificano la situazione e validano il percorso quinquennale tramite l'emissione diretta dell'Attestato, preservando la dignità del percorso scolastico compiuto.

In via complementare, restano stabili e attivi i protocolli di tutela per i candidati ospedalizzati o in regime di istruzione domiciliare, per i quali è normata la possibilità di svolgimento delle prove in modalità telematica, nonché l'accesso sussidiario alle sessioni suppletive e straordinarie in caso di impedimenti oggettivi e certificati.

Il senso pedagogico del credito formativo e l'equità del giudizio

La distinzione tra il conseguimento del Diploma e il rilascio dell'Attestato di credito formativo non deve essere interpretata come una svalutazione burocratica del percorso dello studente con disabilità. Al contrario, l'Attestato rappresenta un documento dal profondo valore pedagogico e orientativo. Esso non certifica un "mancato raggiungimento", ma fotografa in modo analitico e costruttivo le competenze concretamente acquisite dall'alunno, i crediti formativi maturati e le

abilità sociali e professionali spendibili nel successivo contesto di vita adulta, nell'inserimento lavorativo protetto o nei percorsi di formazione permanente.

In questa delicata cornice, la Commissione d'Esame esercita la sua funzione più complessa: bilanciare la rigidità dell'atto valutativo con l'equità sostanziale. Anche nel caso di prove non equipollenti finalizzate all'Attestato, i commissari sono tenuti a correggere e valutare gli elaborati scritti. La Commissione può avvalersi degli algoritmi ministeriali integrati nell'applicativo "Commissione web" oppure procedere a una determinazione proporzionale del voto, parametrando le risposte fornite dal candidato ai quadri di riferimento nazionali in modo flessibile ed equo. Valutare in modo personalizzato significa riconoscere lo sforzo cognitivo e relazionale compiuto dall'alunno rispetto al suo punto di partenza, garantendo che il voto finale sia lo specchio fedele di un successo formativo reale.

La tutela assoluta della privacy: registri e tabelloni pubblici

L'inclusione scolastica passa inevitabilmente attraverso la tutela della dignità sociale dello studente e della sua famiglia. L'Ordinanza ministeriale interviene con prescrizioni stringenti per evitare che la pubblicità degli atti d'esame possa tradursi in forme involontarie ma dolorose di stigmatizzazione o discriminazione all'interno del gruppo dei pari o della comunità scolastica. Il principio regolatore stabilisce che il riferimento all'adozione di prove non equipollenti o al rilascio del solo Attestato deve rimanere circoscritto alla documentazione interna e all'attestazione finale consegnata privatamente alla famiglia. Di conseguenza, si applicano regole ferree per la gestione della comunicazione pubblica.

Nei tabelloni affissi all'albo della scuola deve comparire esclusivamente il voto numerico finale (o la dicitura di superamento dell'esame), senza alcuna indicazione che possa far desumere lo svolgimento di prove differenziate, la presenza di una disabilità o il rilascio dell'Attestato in luogo del Diploma.

Nell'area documentale riservata della classe, alla quale possono accedere gli altri studenti e le loro famiglie, è fatto assoluto divieto di inserire verbali o annotazioni che facciano riferimento alla natura non equipollente delle prove o alle tutele speciali adottate per i candidati con DSA o disabilità.

Ogni dettaglio procedimentale e clinico deve restare confinato nei verbali cartacei o digitali della Commissione, protetti dal segreto d'ufficio e accessibili solo agli aventi diritto attraverso le formali procedure di accesso agli atti.

Competenze di rilascio degli atti: Presidente o Dirigente?

Un ultimo snodo burocratico che genera spesso incertezze interpretative nelle segreterie scolastiche riguarda l'individuazione del soggetto istituzionalmente competente alla firma e al rilascio dell'Attestato di credito formativo. L'Articolo 28 dell'Ordinanza Ministeriale 54/2026 definisce una netta linea di demarcazione basata sull'effettivo insediamento e sull'attività valutativa svolta dalla Commissione d'Esame. La competenza è ripartita secondo due canali procedurali distinti, fondati sulle disposizioni dell'ordinanza medesima.

La competenza del Presidente di Commissione

Il Presidente della Commissione è l'unico soggetto titolato a firmare e rilasciare l'attestato per tutti quei candidati con disabilità o con DSA che abbiano regolarmente partecipato alle sessioni d'esame, svolgendo le prove non equipollenti predisposte per loro. In questo caso, l'Attestato è l'esito formale di un processo di valutazione documentato dalla Commissione esterna. Qualora i modelli cartacei ministeriali dell'attestato non fossero materialmente disponibili prima del termine dei lavori e della chiusura della sessione d'esame, il Presidente sottoscrive una delega formale al Dirigente scolastico dell'istituto, affinché provveda alla successiva stampa, firma per delega e consegna alla famiglia.

La competenza del Dirigente Scolastico

Il Dirigente scolastico riassume la propria competenza diretta e autonoma esclusivamente nelle situazioni in cui l'alunno con disabilità, pur essendo stato ammesso all'esame, non abbia sostenuto alcuna prova d'esame. In questo scenario, non essendovi stata alcuna attività d'esame né alcun insediamento della Commissione sul caso specifico del candidato, la competenza amministrativa non si trasferisce all'organo d'esame esterno ma resta in capo al dirigente della

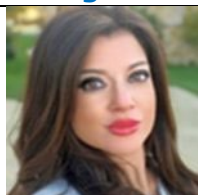
scuola di provenienza, che rilascerà l'attestato basandosi esclusivamente sui crediti e sulle valutazioni espresse dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale.

Questo impianto procedurale garantisce la linearità dell'azione amministrativa, assicurando al contempo che ogni fase del percorso d'esame sia presidiata da un organo certo, a tutela del diritto allo studio e dell'inclusione di ciascun candidato.

Il sigillo dell'equità

Se l'esame è, nella sua essenza pedagogica, il rito di passaggio che salda le competenze di cittadinanza alla stabilità relazionale, la tenuta di questo valore si misura proprio nella coerenza con cui l'istituzione respinge ogni equivoco burocratico. Lungi dal rappresentare un'eccezione o una deroga estemporanea, la tutela del percorso – sia esso guidato dalle coordinate della Legge 104/1992 o dai tracciati personalizzati della Legge 170/2010 – costituisce una strada importante per tradurre operativamente l'equità. È la prova logica e formale che la norma non abdica al proprio rigore, ma lo eleva a strumento di personalizzazione: solo quando il dispositivo d'esame si dimostra capace di governare la complessità senza sconti né esoneri impropri, il rito ritrova la sua pienezza, restituendo a ogni candidato la misura esatta del proprio traguardo.

2. Valutazione a scuola: trasparenza e tracciabilità delle scelte. Il processo che fonda il giudizio



Immacolata LUCCARELLI

09/07/2026

Esaurito il ciclo degli esami di Stato e archiviate le formalità burocratiche, l'istituzione scolastica si trova nuovamente a fare i conti con la sua sfida più complessa e mai del tutto risolta: la difficoltà di tracciare un confine netto e condiviso tra la libertà di giudizio del docente e il senso di insicurezza o arbitrarietà avvertito, a volte, da studenti e famiglie. Affrontare oggi il tema della valutazione significa misurarsi con la fatica quotidiana di un'autorità educativa che rifiuta la scorciatoia di una fredda misurazione quantitativa per farsi carico della complessità del soggetto. Proprio sulla soglia del percorso degli esami di maturità, appena concluso, occorre domandarsi come si arrivi a costruire un voto che sia davvero formativo, sottraendolo al sospetto della soggettività e restituendolo alla sua funzione di bussola per l'apprendimento.

L'autonomia del giudizio e la responsabilità educativa del docente

Non si tratta di derubricare il problema rifugiandosi nella facile simmetria dei promossi a tutti i costi né, all'opposto, nell'alibi di un rigore dogmatico che confonde l'asprezza con il merito. La qualità professionale di chi insegna non si misura dal numero di insufficienze attribuite, ma dalla capacità di gestire la complessità della valutazione, andando oltre il semplice voto numerico per trasformarlo in uno strumento di crescita e consapevolezza. Un insegnante efficace sa accompagnare lo studente attraverso indicazioni chiare, riscontri tempestivi e strategie didattiche adeguate. Anche un'insufficienza può assumere valore educativo se viene motivata e accompagnata da indicazioni operative che consentano all'alunno di comprendere gli errori e di superare le difficoltà.

Per affrontare correttamente questo tema bisogna andare oltre l'analisi dei meccanismi di attribuzione dei voti, che significa anche non rassegnarsi alla soggettività intesa come un difetto d'origine, perché l'autonomia di giudizio è l'ossatura stessa della professionalità docente. Occorre valorizzare la funzione formativa della valutazione, intesa come strumento capace di sostenere il miglioramento continuo degli apprendimenti. La sfida della scuola, oggi, consiste nel saper conciliare l'autonomia valutativa dei docenti con la necessità di garantire trasparenza, equità e chiarezza dei giudizi, trasformando il feedback in un elemento essenziale del percorso di crescita dello studente.

La valutazione nella normativa scolastica

Il quadro normativo italiano attribuisce alla valutazione una funzione eminentemente educativa. L'articolo 1 del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 stabilisce, infatti, che la valutazione ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti. Più che un rigido vincolo procedurale, la norma si configura come un quadro di senso che legittima e orienta la professionalità docente, esigendo coerenza tra i criteri di valutazione, gli obiettivi di apprendimento, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e la personalizzazione dei percorsi educativi.

Proprio per questo, tale impostazione supera una concezione puramente certificativa della valutazione e pone al centro il processo di apprendimento, restituendo al giudizio il suo valore di atto pedagogico complesso. Il voto non rappresenta soltanto il punto di arrivo di una verifica, ma diventa uno strumento per comprendere il percorso svolto e individuare strategie di miglioramento, trasformando la prescrizione normativa in una quotidiana pratica di cura formativa.

La soggettività come elemento della professionalità docente

La valutazione scolastica non può essere ridotta, dunque, a una semplice misurazione quantitativa delle prestazioni. Ogni giudizio implica processi interpretativi che richiedono

competenze professionali, osservazioni sistematiche e capacità di contestualizzazione. A conferma di ciò, anche la giurisprudenza amministrativa ha riconosciuto attraverso molteplici sentenze che la valutazione degli studenti rientra nell'ambito della discrezionalità tecnica del docente: è un perimetro che non ammette censure di legittimità se non in casi di palese irragionevolezza o travisamento dei fatti, fondandosi sull'esercizio di competenze specialistiche e su una conoscenza approfondita del percorso dell'alunno.

La soggettività, pertanto, non coincide con l'arbitrarietà, ma rappresenta la capacità professionale di leggere i risultati degli studenti alla luce del loro percorso formativo, delle difficoltà incontrate, dei progressi realizzati e delle competenze effettivamente sviluppate. Proprio per non sconfinare nell'autoreferenzialità, l'interpretazione della realtà educativa – filtrata dall'esperienza e dalla sensibilità del singolo insegnante – deve trovare un contrappeso trasparente in criteri collegiali e condivisi, restituendo alla comunità scolastica un processo valutativo chiaro e verificabile.

Il ruolo del feedback nella valutazione formativa

Uno degli strumenti più efficaci per ridurre la percezione di soggettività è il feedback. La letteratura pedagogica contemporanea considera il feedback uno degli elementi con il maggiore impatto sugli apprendimenti, poiché permette allo studente di comprendere i propri punti di forza e le aree da migliorare, partendo dall'analisi puntuale del compito eseguito per affinare progressivamente il metodo di lavoro. Un feedback efficace non si limita a comunicare un risultato numerico, ma fornisce indicazioni chiare su ciò che è stato appreso, sugli errori commessi e sulle strategie utili per progredire. In questo dialogo costante, l'errore diventa un prezioso indicatore di percorso e la valutazione assume una reale funzione orientativa inserendosi a pieno titolo nel processo di insegnamento.

Quando il docente, infatti, accompagna il voto con spiegazioni dettagliate, osservazioni puntuali e suggerimenti operativi, il giudizio appare meno soggettivo e più fondato su elementi concreti e osservabili, offrendo all'alunno una bussola affidabile per orientarsi. Egli riesce a comprendere le ragioni della valutazione e a percepirla come uno strumento di crescita piuttosto che come una semplice classificazione, riannodando così il patto educativo tra chi insegna e chi impara.

Feedback e trasparenza

La trasparenza rappresenta l'architrave etico e professionale della valutazione scolastica. Studenti e famiglie hanno il diritto di decifrare non soltanto il voto conclusivo, ma l'intero percorso logico e argomentativo che lo ha generato. Attraverso una comunicazione limpida e documentata, il docente esplicita i criteri di giudizio trasformando l'interrogazione o l'esame in un atto condiviso, in cui rubriche valutative e griglie di osservazione – radicate nelle delibere collegiali – offrono coordinate stabili ed evitano la misura all'arbitrio.

Il richiamo alla Legge n. 241/1990 sul procedimento amministrativo e sul diritto d'accesso si pone come il riconoscimento giuridico della motivazione quale essenza stessa del giudizio. Il feedback si rivela il punto d'incontro tra la tensione pedagogica della crescita e la trasparenza della legittimità amministrativa: uno spazio operativo in cui l'argomentazione del voto diventa restituzione di senso. In questo modo, l'atto valutativo mentre orienta l'alunno nel suo itinerario di apprendimento e lo responsabilizza di fronte agli esiti del proprio impegno, attesta al tempo stesso la rigorosa correttezza e la verificabilità istituzionale dell'azione docente.

La dimensione relazionale del feedback

La valutazione si sviluppa, dunque, all'interno di una relazione educativa che coinvolge docente e studente. In questo spazio di incontro, il dialogo non opera come un'appendice tecnica o un'annotazione marginale, ma costituisce il linguaggio vero dell'interazione pedagogica, capace di trasformare la classe in un laboratorio permanente. Quando il giudizio si apre al dialogo e accoglie le ragioni dell'altro, la classe si trasforma in una comunità di ricerca condivisa.

Il riconoscimento reciproco e l'alleanza di fiducia tra chi insegna e chi impara costituiscono il fondamento e il sostegno autentico di ogni intervento. Il riscontro costante e argomentato alimenta una sintonia profonda, in cui l'alunno si sente riconosciuto nella sua interezza e si sente libero di sbagliare: non è l'errore a definire il suo valore.

Approfondire questa dimensione impone di riconoscere come l'ascolto e la reciprocità ridefiniscano l'autorità del docente: l'esercizio del ruolo supera la distanza gerarchica e si traduce in una presenza autorevole, aperta alla co-costruzione del sapere. Quando la parola del maestro

accoglie le esitazioni dell'allievo e restituisce senso alle sue difficoltà, il dialogo valutativo diventa il catalizzatore dell'autostima e della motivazione intrinseca. È dentro questa alleanza che la fatica dello studio trova sostegno e la valutazione si compie quale atto generativo di crescita comune.

Strategie per ridurre la percezione di soggettività

A presidio di questa delicata interazione, affinché l'autonomia del singolo docente trovi ancoraggio in criteri oggettivi e non scivoli nell'arbitrio, le istituzioni scolastiche sono oramai abituate a perimetrare l'atto valutativo attraverso un'impalcatura metodologica collegiale. Tra gli strumenti di armonizzazione adottati assumono particolare rilevanza:

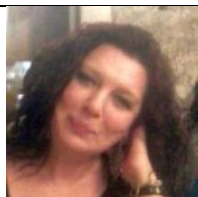
- *la definizione di criteri comuni di valutazione.* Si tratta di un accordo preliminare discusso tra docenti per chiarire cosa ci si aspetta da una prova;
- *l'utilizzo di rubriche valutative condivise.* Ci riferiamo ad una mappa orientativa che lo studente riceve in anticipo, così da comprendere i livelli di padronanza richiesti senza subire il giudizio come un mistero;
- *le prove parallele e le verifiche comuni.* Costituiscono un banco di prova simmetrico per confrontare gli sguardi dei diversi insegnanti sullo stesso traguardo di apprendimento;
- *il confronto nei dipartimenti disciplinari.* Rappresenta il momento in cui i docenti mettono in comune i dubbi e leintonie, calibrando lo sguardo professionale sul gruppo-classe;
- *la documentazione sistematica delle osservazioni.* È lo strumento fondamentale che sostituisce l'impressione estemporanea con un diario puntuale dei progressi reali registrati nel tempo;
- *la restituzione costante di feedback agli studenti.* È l'atto che permette al voto di integrarsi in un percorso di dialogo esplicito e motivato.

Tali pratiche non azzerano la componente soggettiva, ma contribuiscono a renderla controllabile, trasparente e coerente con gli obiettivi educativi.

Conclusioni

Il governo della valutazione richiede, dunque, di tenere insieme la libertà dello sguardo professionale e l'ancoraggio a criteri condivisi. Questa sintesi impedisce che l'autonomia si trasformi in arbitrio, sottraendo il riscontro costante alla marginalità e alla casuale buona volontà del singolo. Il feedback non dipende infatti da una iniziativa discrezionale, ma costituisce un'azione regolamentata e dovuta, capace di ridefinire il senso della misura e di convertire la cifra numerica in un'occasione di riflessione e di crescita. Quando la parola dell'insegnante orienta il percorso invece di sanzionare l'esito, la scuola adempie alla sua vocazione più autentica: unire rigore metodologico, trasparenza e cura della persona.

3. Biblioteche scolastiche: presidi di democrazia. Officine per il pensiero critico e la cittadinanza attiva



Angela GADDUCCI

09/07/2026

La biblioteca scolastica ha definitivamente superato la storica e limitata funzione di puro deposito di volumi, un tempo confinato ai margini della vita d'istituto. Nell'era della sovrabbondanza informativa e della frammentazione digitale, questo spazio si ridefinisce radicalmente, trasformandosi da rigido archivio in baricentro di nuove pratiche pedagogiche e di relazioni comunitarie.

Dal modello depositario alla palestra cognitiva

Il superamento di quella dimensione puramente «depositaria» – per richiamare la celebre critica che Paulo Freire muoveva all'educazione tradizionale ne *La pedagogia degli oppressi* – trova una precisa sponda nelle attuali linee di rinnovamento del Ministero dell'Istruzione e del Merito. In piena consonanza con gli indirizzi programmatici della Legge 107/2015 e con l'Azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale, l'obiettivo è fare dello spazio-biblioteca un ambiente vivo, fluido e accogliente, un laboratorio innovativo capace di far incontrare la fisicità del libro con le opportunità del digitale.

Lavorare all'interno di questo contesto permette di imparare a cercare, valutare e utilizzare le informazioni nel web in modo critico, offrendo agli studenti gli strumenti per contrastare fenomeni come le *fake news*. La scuola insegna così a confrontare le fonti, scoprendo al contempo nella lettura ad alta voce uno strumento fondamentale di benessere relazionale e cognitivo.

Questo mutamento di paradigma, sul quale si è soffermata anche la riflessione istituzionale in occasione del Salone Internazionale del Libro di Torino[1], mette in luce il valore insostituibile della lettura per la crescita interiore dei giovani, specialmente dinanzi all'avvento dell'intelligenza artificiale. La biblioteca scolastica si configura come una palestra cognitiva mirata ad allenare l'attitudine critica, ponendosi quale autentico presidio di democrazia e di inclusione, volto ad alimentare la curiosità intellettuale e a favorire la scoperta autonoma.

Per una nuova pedagogia della lettura

Il progressivo abbandono della lettura spontanea durante l'età adolescenziale rappresenta uno dei nodi più complessi dell'alleanza educativa. In questa delicata fase di transizione verso l'età adulta, l'atto di leggere rischia infatti di subire un declassamento formale, venendo percepito dallo studente come un adempimento scolastico o un obbligo istituzionale. Si tratta di un tema centrale per l'intera governance didattica, che impone l'urgenza di riconsiderare radicalmente le strategie di avvicinamento al testo.

Dal punto di vista pedagogico, la vera sfida consiste nel riscattare l'esperienza della lettura dall'alveo del dovere, custodendone e valorizzandone la dimensione di piacere personale, per riconfigurarla come un potente strumento di autocomprensione e di maturazione interiore. Come teorizzato da Martha Nussbaum[2], la letteratura assolve ad una funzione insostituibile nella formazione dei cittadini democratici, poiché allena l'immaginazione narrativa e la capacità di immedesimarsi nelle vite altrui.

Garantire un accesso libero, democratico e strutturato a tale risorsa trasforma la biblioteca scolastica nel primo e fondamentale presidio di equità sociale, uno strumento indispensabile per colmare quei divari culturali di partenza che le condizioni socio-economiche svantaggiate inevitabilmente producono.

La biblioteca oltre il libro

La frontiera più avanzata dell'innovazione metodologica trova la sua sintesi ideale nella progettualità di «*Meta-liber*» (letteralmente, Oltre il libro), un percorso che ridefinisce

radicalmente la biblioteca scolastica come un vero e proprio ambiente integrato di apprendimento. Questo approccio si inserisce nel solco della tradizione attivista di John Dewey, traducendo l'idea della scuola come laboratorio in cui il sapere non si trasmette passivamente, ma si costruisce attraverso l'esperienza diretta, l'interazione e la cooperazione sociale.

In questo contesto transmediale, capace di rispondere alle complesse esigenze della didattica contemporanea, il patrimonio cartaceo tradizionale dialoga in perfetta osmosi con le potenzialità del digitale, offrendo risposte mirate anche per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e per la diffusione delle più avanzate metodologie, come il *debate* e la ricerca guidata. Come lucidamente evidenziato dagli studi di Maryanne Wolf[3] sulla transizione bi-alfabetica del cervello che legge, l'integrazione tra supporti diversi non deve tradursi in una mutua esclusione, bensì nello sviluppo di una competenza cognitiva superiore: la capacità di alternare la rapidità digitale alla lentezza riflessiva della lettura profonda (*deep reading*), indispensabile per i processi di analisi ed empatia.

In uno spazio saturo di stimoli algoritmici, l'urgenza formativa si sposta sulla selezione critica. La biblioteca, intesa in questa nuova accezione sistemica, diventa l'officina dell'*information literacy*: un luogo deputato a insegnare agli studenti l'arte di orientarsi nel flusso delle informazioni, distinguendo l'essenziale dal superfluo e governando la tecnologia con consapevolezza.

Biblioteca come laboratorio di cittadinanza

La traduzione operativa di questo mutamento di paradigma trova espressione attraverso l'introduzione di specifici dispositivi metodologici, intesi come reali motori di innovazione didattica. Diventa così prioritario promuovere i *circoli di lettura* e i *club del libro scolastici*[4], configurandoli non come attività extracurricolari, ma come autentici laboratori di co-costruzione del significato, contesti idonei a trasformare la lettura individuale in un'esperienza di confronto sociale e di negoziazione collaborativa delle interpretazioni.

In questo medesimo quadro relazionale si inserisce la nota pratica del *circle time*, una metodologia strutturata che, disponendo il gruppo in forma circolare per favorire una comunicazione paritetica, stimola l'ascolto attivo, l'empatia e il riconoscimento dell'altro. L'innesto di tali approcci all'interno dello spazio transmediale della biblioteca consente di valorizzare la parola dello studente, mutando l'ora di lettura in un momento di crescita relazionale e cognitiva, pilastro insostituibile per una concreta educazione alla cittadinanza democratica.

Un disegno strategico per la valorizzazione della lettura

L'efficacia di questi singoli dispositivi metodologici trova la sua piena espressione all'interno di linee d'azione istituzionali che mirano a far sì che le riflessioni sulla centralità della lettura non si esauriscano in eventi isolati, ma si configurino come i tasselli di un organico disegno strategico. L'itinerario pedagogico prevede, in prima istanza, l'intercettazione dei bisogni profondi dei ragazzi per favorire la loro crescita come lettori; successivamente, l'attivazione dell'ambiente di apprendimento integrato deputato ad accoglierli; infine, si generano le occasioni di socialità necessarie per consentire lo sviluppo del pensiero critico attraverso il confronto e il dialogo.

Il principio regolatore è chiaro: l'innovazione didattica non si risolve nell'adozione di schermi e laboratori digitali, ma impone di ricollocare i libri e la circolazione delle idee al centro della comunità scolastica. Attorno a questa centralità, la strutturazione di gruppi di lettura, dibattiti e conversazioni guidate – contesti in cui i giovani possano misurarsi sui testi sviluppando empatia, competenze comunicative e attitudine alla condivisione – rappresenta un investimento culturale fondamentale, capace di collocare la scuola al centro dei processi di crescita del Paese.

Promuovere la lettura tra i banchi di scuola significa innanzitutto fornire le coordinate fondamentali per orientarsi nel mondo. Leggere è un atto cognitivo dinamico capace di attivare, allenare e trasformare strutturalmente i nostri modelli di pensiero. La lettura di testi strutturati – come saggi, romanzi e grandi narrazioni – educa alla gestione della complessità. Il pensiero critico, inteso come autentica libertà intellettuale, richiede l'attitudine a esaminare i problemi da molteplici punti di vista: una ginnastica mentale che allena la «pazienza cognitiva», amplia il patrimonio lessicale, affina la precisione concettuale e fornisce gli anticorpi necessari per contrastare la manipolazione linguistica e la disinformazione.

La lettura critica come presidio dei diritti costituzionali

Il compito imprescindibile delle istituzioni scolastiche risiede nel guidare le studentesse e gli studenti nella transizione da una lettura puramente funzionale a una lettura critica. Per tradurre l'atto del leggere in pensiero autonomo, le strategie di promozione devono necessariamente evolvere: non è più sufficiente quantificare il volume dei testi letti, perché l'elemento determinante è rappresentato dalle modalità con cui ci si accosta alla pagina. Il libro si deve configurare come l'innesto ideale per attivare nella didattica confronti guidati o dibattiti regolamentati (*debate*), offrendo la base concettuale per successive recensioni analitiche, riscritture creative ed esperienze strutturate di *booktasting*.

Valorizzare la biblioteca scolastica, superando una dimensione puramente logistica o marginale per ridefinirla quale fulcro dell'azione culturale dell'istituto, significa dare effettiva concretezza al principio costituzionale del libero pensiero: l'articolo 21 della Carta costituzionale non si limita a garantire la libertà di esprimere un'opinione, ma presuppone intrinsecamente il diritto di formarsela attraverso lo studio, l'approfondimento e l'esercizio costante della lettura critica.

Il richiamo alle tesi di Piero Calamandrei, espresse nel memorabile discorso pronunciato nel 1950 al III Congresso in difesa della scuola pubblica, restituisce l'esatta dimensione democratica di questo percorso, qualificando l'istituzione scolastica come «l'organo costituzionale per eccellenza» deputato alla formazione dei cittadini. All'interno di questa specifica architettura democratica, la biblioteca scolastica assume la fisionomia di una vera e propria officina civile, il luogo d'elezione in cui si forgia e si struttura il libero pensiero.

Da questo laboratorio discende la necessità di garantire l'accesso democratico a testi complessi e ad un'alfabetizzazione profonda. Sono proprio questi i pilastri di quella "padronanza linguistica" che Tullio De Mauro, nelle celebri *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975, elevava a prerequisito di cittadinanza e ad autentico argine contro l'esclusione sociale, in pieno accordo con il principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'Art. 3 della Costituzione. È solo su tali fondamenta, infatti, che le nuove generazioni potranno conquistare gli strumenti idonei per vivere il proprio tempo da protagonisti consapevoli, anziché da spettatori passivi.

[1] La XXXVIII edizione del Salone Internazionale del Libro di Torino, svoltasi al Lingotto Fiere dal 14 al 18 maggio 2026, ha rimesso al centro del dibattito il rapporto tra lettura delle giovani generazioni e complessità tecnologica. Di particolare rilievo sono stati i percorsi pedagogici proposti all'interno dello spazio *Bookstock*, da anni area d'elezione per il mondo della scuola, volti a esplorare l'integrazione critica tra cultura analogica e transizione digitale.

[2] Martha Nussbaum (New York, 1947), tra le voci più autorevoli del pensiero filosofico ed etico contemporaneo, ha sviluppato in collaborazione con l'economista Amartya Sen il cosiddetto *capability approach*. Questa prospettiva teorica sposta l'analisi del benessere e dello sviluppo sociale dai parametri puramente quantitativi a ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare, ponendo al centro lo sviluppo umano e la sostanziale libertà di scelta degli individui.

[3] Neuroscienziata cognitiva e docente presso la UCLA, Maryanne Wolf è una delle massime esperte globali dei processi neurobiologici legati alla lettura. Le sue ricerche si concentrano sull'impatto dei media digitali sullo sviluppo cognitivo, evidenziando il rischio che la rapidità della fruizione online possa compromettere la capacità del cervello umano di attivare i processi di analisi critica ed empatia tipici della lettura approfondita.

[4] L'efficacia di questi dispositivi biblioteconomici e pedagogici è stata ampiamente riaffermata anche nelle sessioni di studio e nei tavoli di lavoro istituzionali svoltisi durante il Salone Internazionale del Libro di Torino, dove è emersa la necessità di strutturare la lettura condivisa come pratica ordinaria per lo sviluppo delle competenze relazionali e di cittadinanza all'interno dei curricula scolastici.

4. C'era una volta la scuola di "Arti e Mestieri". L'attualità di una scelta controcorrente



Marco MACCIANTELLI

09/07/2026

Ci sono i *discorsi sulla scuola*, non di rado con il pennino intinto nella retorica o nella polemica, poi c'è la *scuola reale*, la *scuola realmente vissuta*, la *scuola comunità*. L'esperienza maturata sul campo e raccontata in questo contributo dall'autore, già dirigente scolastico dell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola offre la prospettiva ideale per misurarne il senso profondo^[1].

La storia di questo Istituto di Istruzione Superiore affonda le sue radici nella figura del medico imolese Francesco Alberghetti^[2] quando ventisettenne, animato da idealità solidaristiche, ha voluto lasciare il suo patrimonio al Comune di Imola, affinché fosse investito per le condizioni di vita del popolo attraverso la creazione di una scuola.

Fu così che, nel 1881, nacque la *Scuola di Arti e Mestieri*. Le arti non sono quelle racchiuse nella contemplazione dei musei o ridotte a puro ornamento. Agli albori del romanticismo, Novalis – interpretando l'arte non come un'attività separata dal mondo, ma come la capacità di agire e operare poeticamente sulla realtà – spiegava il nesso indissolubile tra l'ispirazione artistica e la concretezza dell'artigianato, inteso come il banco di prova in cui l'idea prende materia. A loro volta, i mestieri trovano qui il loro terreno generativo, richiamando l'antica radice del *labor*, quel lavoro che è fatica, trasformazione e insieme dignità dell'uomo.

L'origine del "Saper fare"

Nel dicembre 1881, gli iscritti alla prima classe del nascente Istituto Alberghetti erano 39 e sarebbero diventati falegnami, ebanisti, intagliatori, fabbri, tipografi, orefici, vetrai, scalpellini, orologiai, radicando, nel tessuto sociale, un saper fare, ma anche un saper essere, giunto sino ai nostri giorni. È interessante osservare come, a vent'anni dall'Unità d'Italia, nel 1881, il Comune di Imola, facendosi interprete delle volontà testamentarie del dottor Francesco Alberghetti, abbia intrapreso una prospettiva professionalizzante in controtendenza rispetto al primato liceale, di carattere umanistico-letterario, che avrebbe prevalso nel secolo successivo con la riforma Gentile del 1923. La sua è stata un'intuizione che non solo ha dato frutti da allora sino ad oggi, ma che rappresenta un fertile presagio per cercare di essere all'altezza delle esigenze del futuro. Infatti, anche in relazione ad un più attento confronto con la prospettiva europea, riaffiorano le istanze e, al contempo, le condizioni per affermare il rilievo dell'istruzione tecnica e professionale, accanto a quella liceale, confermandola non come opzione secondaria, ma come presidio strategico per il futuro dei giovani e del territorio.

Quando la scuola genera comunità

Dal 1881 la storia dei diplomati dell'Alberghetti si intreccia con il profilo stesso dell'artigianato, della piccola e media impresa e delle realtà a vocazione *glocale*, muovendosi tra l'iniziativa privata e la spinta propulsiva dell'economia sociale e cooperativa. In questo perimetro, il sistema territoriale e gli Enti locali hanno concorso attivamente a modellare il senso e la qualità dell'offerta formativa dell'istituto. Si è così consolidata una reciprocità generativa tra i banchi della scuola e i luoghi della produzione, in un dialogo in cui l'una interroga l'altro.

Oggi questa trama produce frutti concreti: i diplomati trovano sbocchi immediati, a conferma che il valore della preparazione sa intercettare non solo le eccellenze formali, ma sa farsi carico anche di chi, dopo le irrequietezze dell'adolescenza, trova nell'affidabilità e nella competenza tecnica la propria misura. È questo duplice e raro legame a fare dell'Alberghetti un crocevia in cui si fa scuola, si fa impresa e si rinsalda la coesione sociale. Nei fatti, l'istituto ha accompagnato da protagonista lo sviluppo economico del territorio nell'ultimo secolo, fornendo al sistema maestranze qualificate, tecnici specializzati e profili di alta responsabilità.

I dati di Eduscopio

I trentanove iscritti del 1881, nell'organico di diritto dell'a.s. 2026/2027, sono diventati 1.622, con un incremento di 51 nuovi studenti, nelle prime classi, rispetto all'a.s. 2025/2026. A certificare la solidità di questa scuola sono i dati elaborati da Eduscopio per la Fondazione Agnelli: per l'IPIA l'indice di occupazione si attesta sull'86%, con un'attesa media di ottantasei giorni per il primo contratto significativo e una distanza casa-lavoro contenuta in sette chilometri. Sul fronte dell'ITI, l'inserimento lavorativo si compie in 107 giorni a una distanza media di 5 chilometri. A completare il quadro, il Liceo scientifico delle scienze applicate conferma da un biennio il primato nell'area metropolitana bolognese.

Emerge qui con forza il fenomeno della fidelizzazione territoriale, che fa da contrappunto luminoso a un'emorragia nazionale: nell'ultimo anno censito, infatti, circa 78.000 giovani italiani – tra formati, diplomati e laureati – hanno lasciato il Paese, sancendo una perdita umana, culturale e professionale incalcolabile che rende queste radici locali ancora più preziose.

Dal primato dei Licei al ripensamento della filiera professionalizzante

Il filo che unisce la comunità dell'Alberghetti ai dati nazionali non si spezza, ma si allarga a interrogare le radici profonde della nostra architettura formativa. L'influsso del neoidealismo sul sistema scolastico italiano – legato alle figure di Benedetto Croce e Giovanni Gentile, entrambi ministri della Pubblica Istruzione rispettivamente nel governo Giolitti e nel primo gabinetto Mussolini – continua a proiettare la sua ombra sul persistente e sproporzionato rilievo accordato ai Licei. A certificarlo sono i dati sulle iscrizioni alle classi prime per l'anno scolastico 2026/2027, che vedono i Licei al 55,88% (a fronte del 56% precedente), gli istituti tecnici al 30,8% (rispetto al 31,35%) e gli istituti professionali al 13,3% (in lieve crescita dal 12,7%^[3]).

Da un anno all'altro i movimenti tra i diversi indirizzi restano dunque inconsistenti. Quel 56% circa di opzioni per i licei si scontra con un'Italia fanalino di coda in Europa per il conseguimento delle lauree, ferma a circa il 31% contro una media comunitaria che ha superato il 44%, penultima davanti alla sola Romania. È dentro questa tenaglia culturale che l'eccezione dell'Alberghetti rivela il suo vero valore: un argine vivo e operoso contro l'inerzia di un modello che fatica a riconoscere nella tecnica e nel lavoro la dignità piena di un nuovo umanesimo.

Il fraintendimento della scuola-azienda

Considerare l'esigenza di promuovere la filiera tecnico-professionale non significa affatto assecondare ideologie aziendalistiche. Paragonare la scuola ad un'azienda – al di là della libertà nel far ricorso all'estro metaforico – costituisce un rilevante fraintendimento sotto il profilo non solo educativo, ma anche strutturale. La scuola, come ha evidenziato nell'ambito amministrativo-contabile il Decreto Interministeriale n. 129 del 28 agosto 2018, possiede un bilancio, il Programma Annuale, che è interamente dedicato alla realizzazione dell'offerta formativa, ed è un bilancio di competenza e non di cassa. Il che sta a significare che la scuola non ha un fatturato, e tanto meno produce oggetti, né seriali né standardizzati. Al contrario, l'azione educativa promuove soggetti, dotati ciascuno di un profilo unico e irripetibile.

La vocazione sociale e la misura del capitale umano

La scuola possiede una propria peculiare ispirazione e i suoi inconfondibili esiti, tanto più se si adopera con convinzione per questa prospettiva: formare persone. Ciò avviene dotando ciascuno studente di una solida cultura generale, di una formazione alla cittadinanza attiva e consapevole e di un profilo professionale. Si tratta di tre aspetti intimamente interconnessi. La missione della scuola risulta perciò più prossima a quella dell'impresa sociale *non profit*, inserita in un contesto di economia sociale di comunità. *Non profit* significa svolgere un'attività volta a reinvestire gli utili, potendo trattarsi di un'impresa piccola o grande, dotata di risorse economiche rilevanti oppure limitate. Ne sono un esempio le Fondazioni di origine bancaria, e a suo modo lo è la scuola, la cui peculiare produttività è riferita unicamente al capitale umano.

Questo orizzonte non implica in alcun modo l'assecondare schemi di comportamento organizzativo arcaici, anacronistici o desueti. Al contrario, l'istituzione scolastica deve abbracciare i modelli più avanzati, valorizzando quella competenza imprenditoriale intesa come *attitudine a trasformare idee e opportunità a favore degli altri*. Parte integrante ma distinta della comunità, la scuola deve *stare in società* custodendo uno sguardo proprio, capace all'occorrenza di distanziarsi da una realtà sociale che rischia di farsi diseducativa.

Al servizio dell'offerta formativa

Occorre rimettere al centro ciò che realmente conta: il progetto educativo, l'offerta formativa e l'esperienza didattica, orientando l'assetto organizzativo affinché sia coerente al servizio che deve rendere. Nondimeno, tra l'enunciazione dei buoni propositi e la prassi quotidiana si apre una frattura: si finisce infatti per accumulare adempimenti e procedure in uno stillicidio burocratico spesso privo di una reale necessità.

La vera rivoluzione copernicana risiede nel ribaltare questo schema ponendo il bisogno formativo a fondamento dell'istituzione: non l'offerta piegata agli automatismi organizzativi, ma l'organizzazione plasmata su un bisogno che è in continuo divenire. Il nodo essenziale risiede sempre in ciò che accade nell'incontro vivo tra docenti e studenti, in quel flusso sottile di ciò che passa e di come passa: è custodita qui la scommessa irriducibile della relazione educativa.

Il tempo della vita reale

In coerenza con questo orizzonte, tradurre in prassi effettiva i principi dell'innovazione amministrativa, fondati su *semplificazione*, *snellezza*, *speditezza*, nel pieno rispetto dei ruoli, richiede consegne chiare e restituzioni rendicontate, considerando che ogni appesantimento procedurale costituisce una sconfitta rispetto alla missione istituzionale. Se la dimensione *slow* rappresenta un valore da custodire, pur in un contesto che talvolta la evoca con eccessiva enfasi, il tempo che siamo chiamati a vivere manifesta al contempo una natura *quick*, esigendo istruttorie celeri, processi dinamici e risposte tempestive. Il *tempo della vita reale* si configura dunque come un fecondo *mix* che orienta l'agire amministrativo, specialmente nella scuola del nostro presente.

Senza cedere a posizioni demagogiche nei confronti della burocrazia – la cui funzione, richiamando Max Weber, è costitutiva della Pubblica Amministrazione – non vi è dubbio che l'architettura normativa debba porsi interamente al servizio dell'impegno educativo, e mai viceversa. Proprio per questo, la rotta conclusiva invoca una decisa sterzata: meno carta, limitata allo stretto indispensabile, e una più solida educazione al digitale, così da arginare la proliferazione di sondaggi e rilevazioni per concentrare ogni energia sul progetto formativo, riducendo gli adempimenti formali a favore di un'attenzione autentica e viva verso le nuove generazioni.

[1] È da poco uscito, per i tipi dell'editore Nuovo Diario Messaggero di Imola, un libro dal titolo "*C'era una volta una Scuola di Arti e Mestieri, c'è ancora e guarda al futuro. Diario di bordo 2022-2026*", una specie di rendiconto dei quattro anni che l'autore, Marco Macciantelli, ha vissuto come dirigente scolastico dell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola.

[2] Francesco Alberghetti, medico e filantropo imolese, nato il 7 ottobre 1762 e morto il 12 marzo 1851. È ricordato per il lascito testamentario che permise la realizzazione di due fra le scuole professionali più importanti della città: la Scuola d'Arti e Mestieri (oggi Istituto Tecnico Industriale) e la Scuola pratica di Agricoltura (oggi Istituto Agrario). Tale lascito, ispirato alle idee liberali del tempo, intendeva promuovere il riscatto economico e culturale delle classi più povere attraverso lo sviluppo delle arti e dei mestieri.

[3] Cfr. Gianna Fregonara e Orsola Riva "Corriere della Sera" del 3 marzo 2026, pag. 29.

20 07 2026

La bussola pedagogica della transizione digitale

1. Disegnare il futuro. Traiettorie e sfide per la scuola



Mariella SPINOSI

15/07/2026

Per lungo tempo, l'istituzione scolastica ha beneficiato di una "navigazione" lineare, quasi prevedibile, protetta da confini normativi chiari e sorretta da un patto sociale implicito che ne garantiva la stabilità. A ogni azione istituzionale corrispondeva, con rassicurante regolarità, un esito sociale ed educativo abbastanza prevedibile^[1].

Crisi della linearità educativa

Oggi quella linearità si è spezzata. La scuola si trova in un mare aperto, esposta a correnti repentine che ne mettono a dura prova la tenuta e ne insidiano l'identità profonda. La complessità del tempo presente ci costringe ad abbandonare l'illusione di rotte sicure: governare la scuola attuale significa aprirsi alla complessità del possibile assumendo l'incertezza come dimensione costitutiva dell'agire educativo. Significa misurarsi continuamente con i vettori accelerati della transizione digitale, con le geometrie variabili del disagio e della fragilità generazionale.

La deriva più insidiosa è il puro galleggiamento, quel procedere imposto solo dall'urgenza del giorno, dove l'adempimento formale rischia di sostituire il pensiero pedagogico.

Il mare aperto non si governa subendo le onde. La navigazione esige un'intenzionalità forte, una postura che impegni la regia della dirigenza scolastica, la sensibilità del corpo docente, la professionalità dell'apparato amministrativo a ritrovare e seguire una bussola salda e condivisa. Se le tecnologie emergenti ci offrono motori sempre più potenti e veloci, spetta alla cultura e alla pedagogia il compito esclusivo di indicare la direzione, riaffermando la centralità dell'umano e della relazione rispetto a qualsiasi automatismo o algoritmo.

Combattere la tirannia dell'urgenza

Il primo terreno su cui si consuma questa trasformazione è il tempo scolastico, oggi profondamente frammentato. L'esperienza quotidiana di chi dirige o insegna o predispone gli apparati racconta una vera e propria mutazione professionale, quella di giornate polarizzate dall'urgenza. Il ritmo della scuola è costantemente interrotto da istanze estemporanee, da scadenze perentorie e dalla necessità di rispondere immediatamente a criticità che si generano tanto fuori quanto dentro le mura scolastiche.

Appare ormai lontano quel tempo in cui la scuola trovava la sua stessa identità nella distensione, nella lenta sedimentazione delle conoscenze e nella cura dei processi a lungo termine.

L'attività dirigenziale e l'azione didattica rischiano oggi di perdere la loro originaria natura progettuale e di ridursi ad una cronica reattività. Ci muoviamo all'interno di agende che vengono continuamente stravolte, dove l'imprevisto non è più l'eccezione che conferma la regola, ma è quello che detta le priorità della giornata.

Questa perenne rincorsa all'urgenza produce un effetto ottico ingannevole: confonde l'attivismo con l'efficacia, il fare con l'educare. Se l'urgenza diviene l'unico criterio di priorità, l'essenziale finisce inevitabilmente sullo sfondo. E per essenziale intendiamo la traiettoria formativa dello studente e la stabilità della comunità educante.

Riconoscere questa destrutturazione è il primo passo indispensabile per rivendicare il diritto a un tempo più lento e meditato, che ci permette di orientare l'esistente con lungimiranza, ma anche e soprattutto con rigore.

Ricomporre le fratture

All'interno di questo tempo privo di linearità, ci troviamo a navigare in uno spazio educativo diviso tra due forze apparentemente antitetiche, la cui convergenza rappresenta, oggi, la vera sfida metodologica e culturale.

- Da un lato, la scuola è investita dall'imperativo tecnologico, accelerato dall'irruzione pervasiva dell'intelligenza artificiale nelle pratiche di studio e di comunicazione, da una modernizzazione che si nutre di dispositivi, piattaforme, ambienti virtuali e promesse di efficienza algoritmica.
- Dall'altro lato questa corsa in avanti si infrange contro l'aggravarsi delle fragilità emotive, relazionali e cognitive delle nuove generazioni. Più i nostri studenti sono connessi a reti globali, più si rivelano isolati nella loro solitudine esistenziale; più gli strumenti si fanno sofisticati, più emergono nuove e inedite forme di povertà educativa e di spaesamento riflessivo.

Il rischio di questa polarizzazione è la creazione di una frattura insanabile tra lo sviluppo tecnologico del sistema e la tenuta umana della comunità scolastica. Qualora l'innovazione venga rincorsa come puro efficientismo tecnologico, come un fine che prescinde dai soggetti a cui si rivolge, la scuola finisce per abdicare alla sua funzione primaria.

Queste considerazioni, beninteso, non hanno il sapore nostalgico per un tempo che non c'è più, ma nascono dalla lucida consapevolezza che l'innovazione tecnologica non è mai neutrale. Senza una solida regia pedagogica, anche lo strumento più sofisticato si può trasformare in un dispositivo inutile o, peggio ancora, insidioso.

Le direttrici costituzionali

Per orientare la navigazione in questo mare aperto e privo di linearità, la scuola ha bisogno di riscoprire la solidità dei suoi ancoraggi originari. Il primo e più autorevole di questi ancoraggi è la Carta costituzionale.

Rivolgersi alla Costituzione non significa compiere un esercizio di retorica celebrativa o richiamare un quadro normativo astratto; significa, al contrario, ritrovare la matrice viva, generativa e profondamente pedagogica del nostro mandato istituzionale. La Costituzione oltre ad essere il fondamento giuridico dello Stato, per la scuola è la prima mappa d'orientamento, lo strumento attraverso cui i valori della convivenza civile si trasformano in un preciso progetto educativo.

Ricordiamo le parole che il Presidente Mattarella ha consegnato al Paese nelle solenni celebrazioni del 2 giugno in sintonia con i tanti messaggi istituzionali che si sono susseguiti negli anni, non ultimo quello indirizzato al Presidente statunitense Donald Trump per lo storico 250° anniversario del 4 luglio. Qui, il Capo dello Stato ha richiamato ancora una volta quelle raccomandazioni ricorrenti, ribadendo solennemente che i principi di libertà, rappresentanza democratica e tutela universale dei diritti di ogni uomo costituiscono un patrimonio condiviso e dinamico.

Per la scuola sono queste le coordinate per ridefinire il ruolo della scuola quale autentico presidio di democrazia e coesione sociale, chiamata a dare sostanza al dettato costituzionale della rimozione degli ostacoli che limitano la libertà e l'eguaglianza dei cittadini.

La coesione contro la frammentazione civile

Il primo e più urgente segnale che ci giunge dalla riflessione del presidente Mattarella riguarda il principio di coesione, inteso come argine fondamentale contro la frammentazione civile che attraversa la nostra società. In un'epoca marcata da profonde polarizzazioni, dove i luoghi del confronto si atomizzano e i linguaggi si privatizzano, la scuola si configura come l'unico dispositivo democratico rimasto in grado di generare e alimentare un vocabolario comune di cittadinanza.

La coesione non è l'annullamento delle differenze, ma la costruzione di uno spazio pubblico in cui quelle differenze imparano a dialogare e a riconoscersi all'interno di una cornice di valori condivisi. Quando il tessuto sociale si sfilaccia sotto la spinta di individualismi esasperati o di nuove solitudini, l'istituzione scolastica deve rispondere al preciso mandato di ricucire questi strappi.

Dirigere, animare, organizzare una comunità educante oggi, dunque, significa assumersi la responsabilità di un'opera quotidiana di coesione: fare dell'aula e dell'istituto un luogo in cui si apprende l'arte della mediazione, la tenuta del legame sociale e la consapevolezza che il destino

del singolo è strettamente interconnesso con quello della collettività. Sottrarre la scuola alla frammentazione significa preservarla nella sua funzione più nobile, quella di essere un'officina di unità e di solidarietà civile.

La democrazia come "esercizio di prossimità"

Dal principio della coesione discende, per logica conseguenza, la necessità di declinare la democrazia come un concreto esercizio di prossimità. Il richiamo alla Carta costituzionale e alle riflessioni del Capo dello Stato acquista significato effettivo nel momento in cui la democrazia si traduce in pratica quotidiana, in esperienza vissuta e agita all'interno delle nostre comunità scolastiche.

La prossimità costituisce la vera misura dell'azione educativa. Essa si traduce nella capacità dell'istituzione di farsi vicina alle biografie degli studenti, riconoscendo l'altro come una persona portatrice di una propria dignità e di una specifica storia. In questo senso, l'aula diventa il primo e più autentico laboratorio democratico: uno spazio in cui l'accoglienza, l'ascolto dell'opinione altrui e il rispetto delle regole comuni costituiscono le dinamiche relazionali da sperimentare giorno dopo giorno.

Proprio riprendendo le parole di Mattarella sui diritti inalienabili dell'uomo, che includono per ciascuno la ricerca di "una vita dignitosa e felice", la scuola riscopre la prossimità come la chiave per garantire questa felicità possibile per ogni studente, indipendentemente dalla sua storia di partenza.

Per la dirigenza, per il corpo docente, per l'amministrazione assumere la democrazia come prossimità significa vigilare affinché l'organizzazione della scuola non si irrigidisca in un formalismo distante, ma sappia conservare l'attenzione necessarie a intercettare i segnali deboli del disagio, dello spaesamento e della richiesta d'aiuto, trasformando la vicinanza umana in un preciso dispositivo di cittadinanza attiva.

La rimozione degli ostacoli

Il culmine di questo percorso costituzionale trova il suo fondamento nell'art. 3 della nostra Carta, specificamente in quel secondo comma che affida alla Repubblica – e per essa, in modo privilegiato, alla scuola – il compito fondamentale di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale. Si tratta del nucleo più autentico e rivoluzionario del dettato costituzionale, che trasforma l'uguaglianza da principio formale a impegno sostanziale e quotidiano.

Oggi, dare attuazione a questo mandato esige la capacità di decodificare la natura mutata di quegli ostacoli. Accanto alle storiche disparità economiche e geografiche, la scuola contemporanea si trova a misurarsi con nuove e insidiose forme di povertà educativa, culturale e digitale. Divari invisibili ma profondi, che rischiano di pregiudicare l'effettivo esercizio del diritto allo studio e lo sviluppo della personalità dell'alunno.

La rimozione degli ostacoli non può dunque ridursi a un semplice adempimento assistenziale o a una flessibilità burocratica nelle procedure di inclusione. Essa richiede una rigorosa intenzionalità pedagogica e organizzativa. Per i dirigenti, i docenti, per il personale amministrativo questo principio si traduce nella necessità di progettare ambienti di apprendimento equi, capaci di valorizzare le differenze e di offrire a ciascuno i mezzi per superare i propri punti di partenza svantaggiati. Contrastare la dispersione scolastica, sia essa esplicita o implicita, e garantire l'accesso democratico alle competenze del futuro rappresentano un modo concreto con cui la scuola onora il proprio mandato costituzionale, assicurando che il merito sia il frutto di un'opportunità reale e non il riflesso di un privilegio di partenza.

Dalle preoccupazioni del Papa: l'iperconnessione isolante

La scuola, oggi, è chiamata, dunque, a farsi interprete dei pensieri e delle solitudini dei nostri studenti, che si riverberano prepotentemente nelle aule.

Sono preoccupazioni che trovano una forte risonanza nella voce e negli appelli di Papa Leone XIV, il quale – nel richiamare la memoria dei passaggi più profetici sull'accoglienza, non ultimo il monito contro la globalizzazione dell'indifferenza a Lampedusa^[2] – esorta l'istituzione scolastica a riscoprire una vocazione più urgente. Il Pontefice mette a nudo le contraddizioni di una società iperconnessa ma profondamente isolata, dove la spinta tecnologica rischia di generare nuove marginalità.

La recente enciclica *Magnifica Humanitas* diventa una bussola che orienta la scuola a trasformarsi in uno spazio vivo di accompagnamento, in cui la cura per la singolarità di ogni persona diventi l'argine autentico alla cultura dello scarto.

È in queste pagine che troviamo la chiave di lettura più lucida per decifrare l'attuale transizione: il Pontefice evidenzia qui con chiarezza i rischi di un'antropologia frammentata e privata del suo ancoraggio relazionale, denunciando con forza come l'artificio digitale, se elevato a misura unica dei rapporti umani, finisca per privare l'uomo della sua storicità e della sua stessa carne, riducendo l'alterità a un simulacro da consumare dietro uno schermo.

Questa severa esortazione trova una risonanza immediata e tangibile nella realtà vissuta della scuola contemporanea, dove la costante reperibilità in rete e la moltiplicazione dei contatti virtuali generano nei ragazzi l'illusione di una relazione permanente. Dietro legami apparentemente fitti si nasconde tuttavia una profonda superficialità, un surrogato del contatto autentico in cui la presenza costante sullo schermo non riesce a colmare la solitudine esistenziale che spesso ne caratterizza il vissuto profondo.

La tecnologia, se non governata da una salda regia pedagogica, rischia di amplificare l'isolamento anziché favorire l'incontro, trasformando i canali di comunicazione in barriere invisibili. Questa frammentazione delle relazioni e la conseguente vulnerabilità emotiva degli studenti si intrecciano pericolosamente con le logiche organizzative dell'istruzione, aprendo la strada a derive ancora più insidiose.

La "cultura dello scarto" nel sistema formativo

Non possiamo, infatti, permetterci il rischio che la "cultura dello scarto" entri prepotentemente all'interno del sistema formativo, privilegiando quella logica utilitaristica che già il magistero di Papa Francesco aveva ripetutamente denunciato come il male invisibile della modernità, incline a emarginare chiunque non tenga il passo con i ritmi dell'efficienza.

È facile passare dallo smarrimento relazionale, generato dall'isolamento digitale, al rischio di un'esclusione istituzionale: se cedessimo a questa deriva, la scuola si trasformerebbe in un'istituzione selettiva, capace di mascherarsi dietro una declinazione distorta della retorica del merito. In una scuola che non sa accogliere, la stessa valutazione si trasforma in un giudizio di valore sulla persona, in un voto che pesa sull'identità stessa del ragazzo, non è più uno strumento di accompagnamento e di riscatto, volto a sviluppare le potenzialità di ciascuno. Anche l'errore perde la sua natura feconda di tappa preziosa nel cammino di apprendimento, non è più un'occasione per capire e ripartire, ma diventa solo un segno di inadeguatezza, un fallimento che ferisce e scoraggia.

Rischiamo così una deriva burocratica che finisce per legittimare le disuguaglianze di partenza invece di rimuovere gli ostacoli per spianare a tutti la strada.

La centralità della cura e della fraternità

A fronte di questi rischi, emerge con forza la necessità di restituire priorità alla dimensione della cura e della fraternità, intese come due pilastri indissolubili di un'unica postura pedagogica.

La cura, infatti, rischia di esaurirsi in un gesto asimmetrico o in una pratica puramente assistenziale se non trova il suo compimento in un orizzonte fraterno centrato sulla reciprocità, il solo orizzonte capace di restituire all'altro la dignità di un riconoscimento tra pari. Prendersi cura significa semplicemente accorgersi dell'altro, ascoltarlo, esserci per le sue fragilità e proteggerne il cammino con delicatezza, evitando però il rischio di farlo sentire inferiore o dipendente.

Al contempo, la fraternità rischia di rimanere un'aspirazione astratta se non si incarna nei gesti quotidiani, solleciti e discreti del prendersi cura. La fraternità non è un sentimento vago, ma la scelta di riconoscersi parte della stessa umanità, accogliendo le differenze come una ricchezza e camminando fianco a fianco, allo stesso livello.

È proprio in questo intreccio vitale che la scuola riscopre la propria vocazione di comunità autentica: un luogo in cui l'attenzione vigile alle fragilità dei singoli si salda in una responsabilità collettiva. La vulnerabilità può diventare il terreno comune su cui edificare l'ascolto e la solidarietà reciproca, orientando il cammino dei giovani verso un'umanità piena e consapevole.

Dalle emergenze del presente, l'identità del dirigente e del docente

Le traiettorie ideali e le grandi spinte riformatrici devono necessariamente tradursi in azione quotidiana. I dirigenti e i docenti costituiscono lo snodo strategico per una scuola attenta alla

contemporaneità. Sono figure che pur avendo una doppia identità professionale si trovano a operare su un territorio comune. La governance del dirigente e la didattica del docente sono le due facce della progettualità di un'istituzione scolastica autonoma. Sia la professionalità di chi dirige sia quella di chi insegna, entrambe vengono costantemente riscritte dall'urgenza di governare la transizione e dall'impatto dell'intelligenza artificiale, aspetti che si intrecciano strettamente con l'esigenza di rispondere alle crescenti fragilità emotive degli studenti e con la necessità di contrastare la dispersione scolastica. Ma c'è un pericolo che incombe e che forse non sempre si avverte: è quello di una doppia deriva, da un lato, lo schiacciamento sull'efficienza manageriale o sull'adempimento formale, dall'altro, la frammentazione delle pratiche d'aula o l'autoreferenzialità dei singoli percorsi.

Le fratture vanno ricomposte a partire da un profilo magistrale e dirigenziale capace di muoversi nella complessità senza smarrire la propria radice costitutiva.

Una sintesi possibile è quella che si articola attraverso due dimensioni apparentemente distanti, ma costitutivamente interdipendenti: il rigore del Diritto e la profondità della "Vocazione professionale", destinate a trovare un equilibrio superiore nella militanza pedagogica, sorretta da un alto orizzonte di senso.

La dimensione del "Diritto"

Il Diritto costituisce l'ossatura logica e istituzionale su cui poggia l'intera impalcatura dell'autonomia scolastica, configurandosi come la prima e insostituibile garanzia di equità e democrazia all'interno del sistema formativo.

Per il dirigente e il docente, la padronanza della norma rappresenta lo strumento cardine per tradurre i principi costituzionali in scelte organizzative e percorsi didattici concreti. Il vincolo giuridico non deve essere avvertito come un limite all'azione, ma come la mappa regolativa che protegge il diritto all'apprendimento di ciascun alunno. La governance istituzionale e la responsabilità che ne deriva diventano i garanti di un'offerta formativa trasparente, coerente e inclusiva.

Nel contesto della scuola dell'autonomia, il Diritto offre i criteri per esercitare una progettualità consapevole e per governare la complessità organizzativa: dalla stesura dei documenti strategici alla gestione dei complessi equilibri del piano triennale dell'offerta formativa, fino all'attuazione delle riforme e delle linee guida nazionali. Vivere questa dimensione con rigore significa riconoscere che l'equità sociale e il successo formativo non nascono dall'improvvisazione, ma da una solida cultura della legalità e della responsabilità istituzionale.

La dimensione della "Vocazione"

Quando si parla di vocazione sorge spesso un equivoco. Non ci riferiamo ad una prospettiva fideistica o ad un vago slancio sentimentale, bensì all'intenzionalità pedagogica profonda e all'assunzione di precise responsabilità etiche nei confronti del destino formativo degli alunni.

Mentre il Diritto traccia la cornice di legittimità e di equità delle azioni, la Vocazione ne definisce il senso ultimo e la direzione antropologica. Per il dirigente e per il docente, accogliere questo impegno significa riconoscere che l'insegnamento e la guida di una comunità scolastica non si riducono a una sequenza di prestazioni lavorative o all'adempimento di mansioni precostituiti. Al centro della postura vocazionale risiede la capacità di accogliere la persona nella sua unicità, facendosi carico delle sue fragilità e sostenendone le potenzialità di crescita.

La cura educativa e l'ascolto sono istanze fondative dell'agire quotidiano. Rappresentano la vera forza propulsiva capace di trasformare la struttura organizzativa in una comunità di vita e di relazioni, un luogo in cui l'atto di educare riacquista il suo originario valore di scelta, di testimonianza e di autentico impegno sociale.

Il profilo di professionalità

Il profilo professionale autentico nasce nell'incontro fecondo tra il Diritto e la Vocazione, due dimensioni che si fondono strettamente nell'agire di ogni giorno. Questa identità profonda si nutre di cultura viva, riflessiva e radicata nella realtà, capace di tradurre il mandato istituzionale in gesti concreti di governo e in azioni pedagogiche dotate di senso. È un punto di sutura ideale: chi vive la scuola ogni giorno sa bene che una norma priva di cura rischia di generare una sterile deriva burocratica, così come una cura lontana dalle regole rischia di scivolare nell'assistenzialismo o in una discrezionalità soggettiva. Senza questo equilibrio, il pericolo è quello di favorire percorsi disuguali che accentuano le distanze anziché rimuovere gli ostacoli.

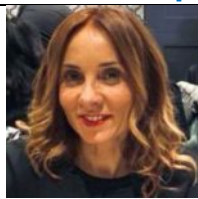
Oggi essere professionisti significa saper decodificare la complessità senza lasciarsi schiacciare dalle procedure, superando ogni freddo intellettualismo attraverso una razionalità accogliente e partecipe. Significa saper valutare l'impatto reale delle riforme nel tessuto profondo della quotidianità della vita scolastica, imparando a leggere e interpretare i bisogni emotivi e cognitivi che emergono dalle nuove generazioni.

Pur condividendo la stessa matrice pedagogica, questo cammino comune si esprime in forme diverse e interconnesse. Per il dirigente si traduce in una leadership educativa che trasforma la gestione organizzativa e la scelta delle risorse in veri strumenti pedagogici, orientati a garantire l'inclusione, contrastare la dispersione e guidare l'innovazione. Per l'insegnante, invece, diventa una competenza di sistema, dove la necessaria padronanza delle discipline si integra in modo strutturale con l'empatia relazionale, con la capacità di progettare insieme ai colleghi e con l'uso consapevole delle tecnologie digitali, custodendo sempre, come punto fermo, il primato della persona.

[\[1\]](#) L'articolo è tratto dalla relazione di apertura alla Summer School di Gaeta del 16 e 17 luglio 2026, "Quali rotte per la scuola, tra priorità, sfide ed emergenze".

[\[2\]](#) La visita pastorale di Papa Leone XIV a Lampedusa si è svolta il 4 luglio 2026 e ha richiamato fortemente alla memoria il viaggio compiuto da Papa Francesco nel luglio del 2013.

2. Oltre le possibili derive dell'IA. Dalle scelte internazionali alle sfide pedagogiche



Alessia LABBATE

15/07/2026

La diffusione su larga scala dell'intelligenza artificiale generativa, avviata tra la fine del 2022 e il 2023 e resa popolare dal rilascio pubblico di ChatGPT, ha portato questo tema al centro del dibattito educativo. Si discute di valutazione, di verifiche, di compiti svolti con l'ausilio degli algoritmi, di divieti e regolamenti. È un confronto necessario, ma rischia di fermarsi agli aspetti più immediati di una trasformazione molto più profonda. Per coglierne davvero la portata occorre ampliare lo sguardo.

L'IA nello spazio del pensiero

Ogni grande rivoluzione tecnologica della storia ha modificato il modo in cui l'uomo produceva beni e servizi. La macchina a vapore ha trasformato il lavoro manuale, l'elettricità ha rivoluzionato l'industria, Internet ha ridefinito la comunicazione e l'accesso alle informazioni. L'intelligenza artificiale introduce invece una discontinuità ulteriore, entra direttamente nello spazio delle attività cognitive. Scrive testi, traduce, interpreta immagini, sintetizza documenti, genera codici, costruisce argomentazioni, simula forme di ragionamento. Per la prima volta una tecnologia interviene su processi che, fino a pochi anni fa, erano considerati patrimonio esclusivo dell'intelligenza umana.

È questo il cambiamento decisivo. L'intelligenza artificiale incide sul modo in cui si costruiscono conoscenze, si sviluppano competenze e si forma il pensiero. Così facendo, ridefinisce il contesto nel quale la scuola esercita la propria funzione educativa.

È anche per questo che il dibattito sull'intelligenza artificiale si colloca al centro della competizione geopolitica. In gioco, accanto al primato tecnologico e allo sviluppo economico, vi sono i modelli educativi chiamati a formare le competenze, il pensiero critico e la capacità di giudizio delle nuove generazioni.

L'attuale scenario internazionale evidenzia due approcci profondamente differenti allo sviluppo dell'intelligenza artificiale, orientati l'uno a una dinamica prevalentemente di mercato guidata dalle grandi aziende tecnologiche occidentali e localizzata soprattutto negli Stati Uniti, e l'altro alle priorità strategiche e di sviluppo economico promosse in contesti asiatici.

Polarizzazione educativa e resistenze sociali negli Stati Uniti

Negli Stati Uniti la Silicon Valley continua a rappresentare il principale motore dell'innovazione mondiale, ma proprio negli Stati Uniti stanno emergendo alcune delle più forti resistenze sociali nei confronti dell'IA. Il fenomeno appare particolarmente evidente nel mondo dell'istruzione.

- Da una parte cresce la preoccupazione per il cosiddetto *AI cheating*: molte scuole ricorrono a software di rilevazione, limitano l'accesso agli strumenti generativi e ripropongono modalità di verifica tradizionali nel tentativo di contrastarne l'utilizzo.
- Dall'altra si moltiplicano esperienze di segno opposto, nelle quali sistemi di intelligenza artificiale vengono impiegati come tutor personalizzati, strumenti di valutazione automatica o supporto all'apprendimento.

Il risultato è una forte polarizzazione educativa, tra rifiuto e delega, tra proibizionismo e fiducia incondizionata, spesso senza una riflessione pedagogica capace di orientare tali scelte.

Questo clima di crescente diffidenza emerge anche tra le nuove generazioni. Nel maggio 2026, durante la cerimonia di laurea dell'University of Arizona, l'ex CEO di Google Eric Schmidt è stato contestato dagli studenti mentre richiama la scelta della rivista *Time* di dedicare il titolo di *Person of the Year 2025* agli "Architects of AI"^[1]. Al di là del singolo episodio, il segnale appare significativo: per una parte dei giovani americani l'intelligenza artificiale è ormai associata a interrogativi sul lavoro, sulla concentrazione del potere nelle grandi piattaforme digitali, sull'automazione delle professioni intellettuali e sugli impieghi militari.

Alla dimensione sociale si affianca quella ambientale. L'intelligenza artificiale viene spesso percepita come una tecnologia immateriale, ma in realtà si fonda su un'imponente infrastruttura fisica composta da data center, reti di telecomunicazione, sistemi di raffreddamento, ingenti consumi di energia e di acqua e dall'impiego di materie prime critiche, come terre rare e minerali strategici indispensabili per la produzione dei semiconduttori.

Non è un caso che negli Stati Uniti stiano crescendo movimenti di opposizione alla costruzione di nuovi data center. In Michigan, ad esempio, diverse comunità locali hanno chiesto moratorie e organizzato manifestazioni per denunciare l'impatto di queste infrastrutture sul consumo di acqua, sulla rete elettrica e sull'equilibrio ambientale dei territori. Dietro l'apparente leggerezza dell'interfaccia digitale si nasconde, infatti, una delle infrastrutture materiali più energivore e strategiche del nostro tempo. A questa dimensione sociale e ambientale si aggiunge quella economica.

Dal ghost work indiano alla strategia scolastica cinese

L'analisi assume contorni diversi osservando le strategie adottate in altri contesti internazionali. Se lo sguardo si sposta verso l'Asia, emergono priorità differenti. In numerosi Paesi asiatici il dibattito ruota meno attorno ai rischi dell'intelligenza artificiale e si concentra maggiormente sulle opportunità di sviluppo economico, innovazione e competitività che essa rappresenta. Stati come la Malesia, l'India e il Kazakistan stanno investendo nell'attrazione di infrastrutture digitali e data center, considerandoli leve strategiche per la crescita e per il rafforzamento della propria posizione nelle catene globali del valore.

Eppure, proprio osservando questi modelli emerge una delle contraddizioni più profonde. L'IA viene spesso raccontata come il simbolo dell'automazione assoluta. La sua evoluzione continua invece a dipendere, in misura sorprendente, dal lavoro umano. Un esempio emblematico è rappresentato dagli addestratori dell'intelligenza artificiale, impegnati nelle attività di annotazione dei dati (*Data annotation*) e di moderazione dei contenuti. Migliaia di lavoratori, molti dei quali donne di piccoli centri urbani dell'India, trascorrono le proprie giornate classificando immagini, video e testi affinché gli algoritmi apprendano a riconoscere contenuti violenti, discriminatori o pornografici. È un lavoro invisibile, ripetitivo e psicologicamente gravoso, svolto lontano dai riflettori dell'innovazione tecnologica.

Restando in Oriente, il quadro si completa osservando la strategia della Cina. Se il caso indiano rende evidente il lavoro umano che alimenta l'intelligenza artificiale, quello cinese mostra come il capitale umano sia ormai considerato una risorsa strategica per lo sviluppo tecnologico. Il governo cinese ha infatti inserito l'intelligenza artificiale tra le priorità nazionali sul piano economico, industriale ed educativo. Per questo, dal 1° settembre 2025, l'insegnamento dell'intelligenza artificiale è diventato obbligatorio nelle scuole primarie e secondarie, con almeno otto ore annuali dedicate all'AI literacy e un percorso progressivo articolato per livelli scolastici. L'obiettivo è sviluppare, fin dai primi anni di scuola, competenze sempre più avanzate e formare il capitale umano sul quale costruire la competitività tecnologica del Paese.

La risposta europea: innovazione, diritti e responsabilità educativa

Il confronto tra Stati Uniti e Paesi asiatici mette in evidenza strategie differenti di sviluppo tecnologico. L'Europa ha scelto un percorso diverso, orientato a ricercare un equilibrio tra innovazione tecnologica, tutela dei diritti fondamentali e responsabilità sociale. Questa impostazione si è progressivamente consolidata attraverso documenti che hanno affrontato il rapporto tra intelligenza artificiale, diritti ed educazione da prospettive complementari. L'AI Act[2] ha definito il quadro normativo europeo, le Raccomandazioni dell'UNESCO[3] sull'etica dell'intelligenza artificiale hanno richiamato la centralità della persona, della responsabilità e della trasparenza, le Linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito[4] hanno avviato una prima riflessione sull'integrazione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche italiane. La pubblicazione dell'*AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education*[5], elaborato congiuntamente dalla Commissione europea e dall'OCSE, rappresenta oggi il punto di approdo di questo percorso. Il documento assume un rilievo particolare perché costituisce il riferimento per la nuova area *Media and AI Literacy* dell'indagine PISA 2029. Il suo inserimento nell'indagine internazionale più influente nel campo dell'istruzione segnala che la comprensione dell'intelligenza artificiale è ormai riconosciuta come parte integrante della formazione di base. La sua novità consiste nella ridefinizione del concetto stesso di alfabetizzazione. L'AI literacy viene descritta come l'integrazione di conoscenze, competenze e atteggiamenti necessari per

vivere, apprendere e partecipare consapevolmente a una società sempre più influenzata dall'intelligenza artificiale.

L'AI literacy e le quattro aree di competenza

Per molti anni educare al digitale ha significato sviluppare abilità operative nell'utilizzo degli strumenti informatici. Oggi la sfida si colloca su un piano diverso. Comprendere come funzionano i sistemi di intelligenza artificiale, riconoscerne limiti e potenzialità, valutarne criticamente i risultati e utilizzarli in modo responsabile diventa parte integrante della formazione della persona. L'obiettivo è formare cittadini consapevoli del suo impatto sull'apprendimento, sul lavoro, sulla partecipazione democratica e sulla vita sociale.

Coerentemente con questa impostazione, il Framework organizza l'AI literacy attorno a quattro grandi aree di competenza.

- La prima (*Engage with AI*) sviluppa la capacità di interagire criticamente con i sistemi di intelligenza artificiale, comprendendone il funzionamento e riconoscendone errori, bias e limiti.
- La seconda (*Create with AI*) promuove un utilizzo creativo dell'IA, mantenendo sempre la responsabilità intellettuale e decisionale della persona.
- La terza (*Manage AI*) invita a gestire consapevolmente la collaborazione tra essere umano e sistemi intelligenti, riflettendo su quali attività possano essere affidate all'intelligenza artificiale e quali richiedano il giudizio umano.
- La quarta area (*Shape AI*) amplia ulteriormente l'orizzonte educativo, invitando gli studenti a comprendere che ogni sistema di IA incorpora dati, scelte progettuali e valori e che il suo sviluppo riflette anche le scelte etiche e responsabili di chi lo progetta, lo utilizza e lo governa.

Accanto alle opportunità, il documento richiama anche alcuni rischi educativi evidenziati dalla ricerca più recente. Tra questi assume particolare rilievo la *metacognitive laziness* (*pigrizia metacognitiva*)^[6]: la tendenza a delegare sistematicamente all'intelligenza artificiale lo sforzo cognitivo, con il rischio di indebolire il pensiero critico, l'autoregolazione dell'apprendimento e la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi.

Quando il risultato si separa dal processo

Le riflessioni proposte dall'AI Literacy Framework dialogano in modo significativo con l'evoluzione che sta interessando anche il sistema scolastico italiano. Le Nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo affidano alle scuole la responsabilità di costruire il curriculum, chiamando le comunità professionali a tradurre il quadro di riferimento nazionale in scelte educative coerenti con il proprio contesto. È nel curriculum che domande sul rapporto tra conoscenza, competenza, apprendimento e pensiero trovano una concreta traduzione pedagogica.

Tra queste, una assume oggi un rilievo particolare: la progressiva divaricazione tra prestazione e apprendimento. Con il termine *prestazione* si intende il risultato che lo studente è in grado di presentare, mentre l'*apprendimento* riguarda i processi attraverso i quali costruisce conoscenze, sviluppa competenze e consolida il proprio pensiero. Per lungo tempo questi due aspetti hanno proceduto sostanzialmente insieme. L'intelligenza artificiale generativa rende oggi possibile una loro progressiva separazione.

Dal deskilling cognitivo alla riscoperta della Philosophy for Children

Una dinamica analoga è già stata osservata in altri ambiti. L'introduzione dei sistemi di navigazione satellitare, per esempio, ha progressivamente ridotto la capacità di orientamento di molte persone. Analogamente, quando una competenza viene esercitata sempre meno perché sistematicamente delegata alla tecnologia, tende progressivamente a indebolirsi. La letteratura scientifica descrive questo processo con il termine *deskilling*, indicando la perdita graduale di competenze dovuta alla loro costante esternalizzazione.

È qui che la costruzione dei nuovi curricula acquista significato particolare. La riflessione pedagogica si traduce in scelte educative concrete, valorizzando esperienze nelle quali il cuore dell'apprendimento risiede nel ragionamento, nel dialogo, nell'argomentazione e nella riflessione condivisa. Tra i molti approcci che possono contribuire a questa costruzione del curriculum, la *Philosophy for Children*^[7], elaborata da Matthew Lipman, rappresenta un esempio particolarmente significativo. Non nasce come risposta all'intelligenza artificiale. È un approccio pedagogico consolidato che continua a rivelarsi straordinariamente attuale perché pone al centro

il dialogo, la comunità di ricerca, il dubbio, l'argomentazione e la costruzione condivisa del significato. Proprio perché fondato su queste dimensioni essenziali dell'apprendimento, attraversa il tempo e continua a offrire strumenti preziosi anche nell'era dell'intelligenza artificiale.

Non è l'unica risposta possibile. È uno degli approcci che mostrano come il curricolo possa valorizzare esperienze capaci di mantenere gli studenti protagonisti del proprio apprendimento, sviluppando autonomia di giudizio, capacità di argomentare, responsabilità e consapevolezza.

Forse è proprio questo il paradosso dell'intelligenza artificiale. Più gli algoritmi diventano capaci di produrre risposte, più la scuola è chiamata a custodire il valore delle domande. Formulare ipotesi, confrontare interpretazioni, argomentare una tesi, riconoscere i limiti delle proprie conoscenze e cambiare idea davanti a ragioni migliori diventano esperienze ancora più preziose. È in questo spazio di ricerca condivisa che continua a formarsi il pensiero.

Per andare oltre le possibili derive dell'IA

Concludendo, il dibattito sull'intelligenza artificiale oscilla spesso tra entusiasmo e preoccupazione. Entrambe le letture colgono aspetti reali, ma lasciano sullo sfondo la domanda più importante: quale scuola è necessaria nell'era degli algoritmi?

Le trasformazioni in atto chiedono alla scuola di interrogarsi su quali esperienze di apprendimento meritino di essere coltivate quando una macchina è in grado di scrivere, sintetizzare informazioni, generare immagini e costruire argomentazioni plausibili.

Ogni rivoluzione tecnologica ha costretto la scuola a ripensare strumenti, metodi e contenuti. L'intelligenza artificiale sembra chiedere qualcosa di diverso, riscoprire la finalità stessa dell'educazione. Formare persone capaci di comprendere la realtà, interpretarne la complessità, esercitare il giudizio e assumersi la responsabilità delle proprie decisioni diventa oggi il compito più importante della scuola.

Andare oltre la deriva dell'intelligenza artificiale significa evitare che il dibattito si riduca alla contrapposizione tra entusiasmo e timore. Significa riconoscere che ogni innovazione tecnologica interroga, prima di tutto, il progetto educativo di una società. Forse è proprio questo il paradosso dell'intelligenza artificiale. Più gli algoritmi diventano capaci di produrre risposte, più la scuola è chiamata a custodire il valore delle domande. È nello spazio del dialogo, del dubbio, dell'argomentazione e della ricerca condivisa che continuano a formarsi il pensiero, il giudizio e la responsabilità della persona.

La vera sfida, allora, non riguarda semplicemente l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle scuole. Riguarda la capacità della scuola di continuare a formare persone che sappiano pensare prima di delegare, comprendere prima di scegliere e assumersi la responsabilità delle proprie decisioni.

[1] C. Campbell, A.R. Chow, B. Perrigo, *The Architects of AI Are TIME's 2025 Person of the Year*, TIME, 11 December 2025.

[2] Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento europeo e del Consiglio (Artificial Intelligence Act).

[3] UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence (2021).

[4] D.M. 9 agosto 2025, n. 166, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, Ministero dell'Istruzione e del Merito.

[5] AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education (Commissione europea-OCSE, 2026).

[6] OECD, *Empowering Learners for the Age of AI*, OECD Publishing, Paris, 2026.

[7] M. Lipman, *Thinking in Education*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge, 2003; M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980.

3. Orientamento formativo nell'era degli algoritmi. Il sostegno dell'IA nella costruzione del portfolio e del progetto di vita



Chiara SARTORI

15/07/2026

L'orientamento scolastico è oggi una delle sfide più delicate della scuola. Non riguarda soltanto la scelta di un indirizzo, di un percorso universitario o di una professione futura, ma accompagna gli studenti nella costruzione progressiva della propria identità formativa. L'intelligenza artificiale può diventare un alleato prezioso: aiuta a organizzare informazioni, a formulare domande, a rielaborare esperienze, a esplorare possibilità. Ma proprio perché l'orientamento tocca desideri, fragilità, aspettative e progetto di vita, l'IA non può essere considerata un dispositivo neutro. Può sostenere la riflessione, non sostituire la relazione educativa; può ampliare gli scenari, non decidere al posto degli studenti.

Orientamento: non solo scelta, ma processo

Le Linee guida per l'orientamento^[1] hanno contribuito a far superare una visione episodica e informativa di questa materia, legata soprattutto ai passaggi nella scelta della scuola superiore e, dopo l'esame di maturità, dell'accesso universitario. Configurandosi ben oltre questa prospettiva riduttiva, l'orientamento oggi si delinea come processo continuo, curricolare, formativo, che attraversa le discipline e le esperienze scolastiche. Aiuta ogni studente a riconoscere ciò che apprende, a dare valore alle proprie competenze, a leggere le difficoltà come parte del percorso e a costruire decisioni progressivamente più consapevoli.

In questa prospettiva, l'intelligenza artificiale può essere utile se viene inserita in attività intenzionalmente progettate. Non basta delegare agli algoritmi una risposta estemporanea sul futuro o affidarsi a un oracolo digitale per definire un percorso di vita. Serve una cornice didattica che li aiuti a interrogare le risposte, confrontarle con la propria storia, verificarle con dati attendibili, discuterle con docenti, tutor, compagni e famiglie. L'IA, da sola, può restituire ipotesi sulla base delle richieste; la scuola trasforma quelle ipotesi in occasioni di pensiero critico e di crescita.

Dall'informazione alla narrazione di sé

La prima applicazione degli algoritmi generativi riguarda l'organizzazione delle informazioni. Gli studenti sono guidati a confrontare percorsi di studio, profili professionali, competenze richieste, opportunità del territorio, connessioni tra discipline scolastiche e futuri ambiti di formazione. Questo livello informativo, però, è solo il punto di partenza. L'orientamento diventa realmente formativo quando le informazioni incontrano la biografia dello studente.

Per questo l'IA può essere utilizzata soprattutto come supporto alla narrazione di sé. Dopo un progetto, un laboratorio, un'attività cooperativa o un compito autentico, lo studente può essere guidato a ricostruire ciò che ha vissuto: che cosa ho fatto? Che cosa ho imparato? Quali competenze ho messo in gioco? Quali difficoltà ho incontrato? Quale parte dell'esperienza mi rappresenta di più? L'ausilio tecnologico concorre a generare domande, parole chiave, mappe, tracce di riflessione. Ma la voce finale deve restare personale. Non si tratta di produrre testi perfetti, bensì di favorire consapevolezza.

Uno specchio, non un oracolo

Il rischio più evidente è attribuire all'intelligenza artificiale un'autorità impropria. Una risposta ben formulata, ordinata e apparentemente sicura può essere percepita dallo studente come una diagnosi: "sei portato per...", "il percorso più adatto a te è...", "le tue competenze indicano che...". Ma l'orientamento non è una classificazione. Non consiste nel collocare una persona dentro un profilo, né nel prevederne il futuro sulla base dei dati inseriti che sono, di certo, incompleti.

Da qui la necessità che l'IA venga presentata agli studenti come uno specchio parziale, non come un oracolo. Può restituire connessioni, suggerimenti, scenari, ma non conosce davvero la

complessità della persona. Non coglie pienamente il peso di un'esperienza familiare, l'effetto di un incoraggiamento ricevuto, la fatica di un insuccesso, il valore di una passione coltivata fuori dalla scuola. Per questo ogni restituzione generata deve diventare oggetto di discussione: che cosa mi convince? Che cosa non mi rappresenta? Che cosa manca? Quali alternative potrei considerare? La competenza orientativa nasce proprio da questa distanza critica.

E-Portfolio e capolavoro: dare senso alle esperienze

L'E-Portfolio e la scelta del capolavoro rappresentano occasioni preziose per rendere visibile il percorso formativo degli studenti. Sono strumenti attraverso cui ciascuno può imparare a selezionare esperienze significative, riconoscere competenze, argomentare scelte, collegare apprendimenti scolastici ed extrascolastici. Anche qui l'IA può offrire un sostegno concreto.

Uno studente può partire da appunti personali e chiedere all'IA di aiutarlo a organizzare le idee, individuare nuclei tematici, formulare domande di approfondimento, collegare un'esperienza alle competenze trasversali. Ad esempio, dopo la selezione di un elaborato significativo, lo studente può essere guidato a riflettere su tre dimensioni: il *processo*, cioè come ha lavorato; il *prodotto*, cioè che cosa ha realizzato; il *significato*, cioè perché quell'esperienza racconta qualcosa di sé. Il docente può chiedere di distinguere chiaramente tra suggerimenti ricevuti dall'IA e rielaborazione personale. In questo modo la tecnologia diventa un supporto che aiuta la metacognizione e non sostituisce la riflessione.

Il prompt come consegna educativa

Quando ci si accosta all'intelligenza artificiale generativa, il prompt non va ridotto a una vaga sollecitazione o a un arido comando tecnico. Merita invece di essere interpretato come una vera e propria consegna pedagogica, nella consapevolezza che la profondità e il rigore della domanda plasmano direttamente la qualità del pensiero che si intende attivare. Da questa premessa emerge la necessità di accompagnare lo studente a farsi carico del proprio percorso, aiutandolo a conquistare una consapevolezza sempre più matura che si alimenta attraverso l'esercizio costante dell'impegno personale e del senso critico.

Un prompt debole è: "Scrivi la mia riflessione sul capolavoro". Un prompt più educativo è: "Fammi cinque domande per aiutarmi a capire perché questa esperienza è stata importante per me". Oppure: "Aiutami a individuare le competenze che potrei aver sviluppato, ma chiedimi esempi concreti prima di scrivere una sintesi". Ancora: "Riorganizza queste note mantenendo il mio punto di vista e segnalando le parti che dovrei rendere più personali". In questo modo l'IA non produce un'identità al posto dello studente, ma lo aiuta a precisare, argomentare, rivedere e approfondire. Anche la scrittura diventa così esercizio di orientamento.

Inclusione e accessibilità

Un uso ben progettato dell'IA può favorire anche l'inclusione. Alcuni studenti faticano a raccontarsi, a ordinare le idee, a trovare il lessico adatto per descrivere interessi e competenze. Altri hanno bisogno di consegne più accessibili, esempi, sintesi, mappe, glossari, traduzioni, domande graduate. In questi casi l'IA può sostenere la personalizzazione, soprattutto se inserita in una progettazione coerente con i principi dell'*Universal Design for Learning (UDL)*, cioè quell'approccio progettuale volto a rimuovere le barriere all'apprendimento offrendo molteplici e flessibili modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

La tecnologia può aiutare a trasformare un testo complesso in linguaggio più chiaro e a proporre molteplici modalità di espressione. Può inoltre generare *scaffolding* per la riflessione, fornendo un supporto temporaneo per sostenere l'alunno nei compiti complessi e accompagnarlo verso una progressiva autonomia, nonché sostenere studenti con bisogni linguistici o difficoltà nella produzione scritta. Occorre però evitare che la personalizzazione si trasformi in profilazioni rigide. Dire che uno studente ha alcuni interessi, alcune fragilità o alcuni bisogni non significa ridurne il futuro a un percorso predefinito. L'orientamento inclusivo deve ampliare le possibilità, non restringerle. L'IA è utile quando aiuta a sviluppare le domande, non quando chiude i destini.

I rischi da presidiare

L'ingresso dell'IA nei percorsi di orientamento richiede, dunque, un forte presidio pedagogico, educativo ed etico. L'interazione tra le potenzialità dello strumento tecnologico e le prerogative umane si riverbera anche in un'altra importante questione legata alla *Privacy* e alla *Protezione dei dati*, quindi della persona. Lungo il cammino orientativo affiorano intimamente dati sensibili,

risultati scolastici, ambizioni profonde, fragilità, contesti familiari e sfumature emotive che non possono essere affidati con leggerezza a strumenti digitali esterni, specie in assenza di garanzie trasparenti circa il trattamento, la conservazione e l'uso effettivo delle informazioni.

A questo primo ordine di problemi si affianca l'insidia dei *bias algoritmici*, poiché le risposte generate dall'intelligenza artificiale rischiano di riprodurre e amplificare stereotipi sociali, culturali o di genere, orientando o suggerendo percorsi in forza di rappresentazioni implicite e difficilmente intercettabili.

Vi è poi il rischio sottile ed insidioso dell'eccesso di *delega*: qualora lo studente decidesse di affidare all'algoritmo il compito di definire le proprie autovalutazioni, le proprie motivazioni o le proprie scelte esistenziali, finirebbe per smarrire proprio quella capacità narrativa e metacognitiva che l'orientamento ha il compito fondamentale di coltivare.

Da ultimo, non va sottovalutato il fascino ingannevole dell'*apparente neutralità*, per cui un testo generato da una macchina tende a esibire un'autorità e una persuasività formale persino quando si rivela generico o impreciso.

È per tutte queste ragioni che l'incontro tra intelligenza artificiale e orientamento non potrà mai ridursi in un rapporto isolato e perivo di mediazione tra il ragazzo e lo schermo, ma esige costantemente la verifica critica, il confronto vigile tra le fonti e una responsabile mediazione adulta.

Il docente tutor come mediatore

L'intervento del docente tutor assume una fisionomia centrale. Questa figura non va confusa con un tecnico o ad un gestore di procedure digitali, ma è chiamata a svolgere una funzione di mediazione educativa. Il suo compito è affiancare gli studenti affinché adoperino gli strumenti digitali per rileggere con lucidità il cammino compiuto, valorizzando l'E-Portfolio come mappa in cui rintracciare esperienze significative, saldare interessi e competenze e distinguere i propri autentici desideri dai condizionamenti del contesto.

Operativamente, il tutor esercita questa vicinanza proponendo interrogativi stimolanti, orientando a un vaglio rigoroso dei riscontri algoritmici e invitando il ragazzo a discernere ciò che rispecchia la propria identità da ciò che va corretto o respinto, guidando, quindi, alla lettura critica delle risposte generate. Questo sguardo vigile si estende al rapporto con le famiglie, arginando il rischio che la macchina diventi una scorciatoia sbrigativa o conferma automatica di aspettative già presenti. L'orientamento mediato dall'intelligenza artificiale si trasforma così in un esercizio di cittadinanza digitale: educare i giovani a maneggiare tecnologie di straordinaria potenza mantenendo la propria libertà, il senso di responsabilità e la forza autonoma del giudizio.

Dall'esperienza alla consapevolezza

Una possibile attività di orientamento può essere articolata su quattro snodi metodologici pensati per trasformare l'esperienza in competenza riconosciuta e interiorizzata.

Fase 1 – La ricognizione e la scelta dell'oggetto critico

Lo studente individua un'esperienza nodale del proprio percorso formativo: un compito di realtà, un'opera collettiva, un'impasse cognitiva brillantemente superata o un progetto di ricerca. La selezione non è occasionale, ma richiede l'esplicitazione dei criteri di significatività adottati dal soggetto.

Fase 2: L'inventario fenomenologico dell'agire

L'esperienza viene scomposta attraverso un tracciato euristico rigoroso: l'azione compiuta, il contesto relazionale, le strumentazioni elettive, l'attrito dei problemi incontrati, le strategie di resilienza cognitiva attivate e le acquisizioni in termini di sblocco concettuale. Lo studente, magari attraverso domande guida, è chiamato a porsi domande: che cosa ho fatto, con chi, con quali strumenti, quali problemi ho incontrato, quali strategie ho usato, che cosa ho imparato.

Fase 3: Il rispecchiamento maieutico mediato dall'algoritmo

L'interazione con il sistema di intelligenza artificiale avviene mediante un prompt strutturato affinché la macchina assuma il ruolo di un interlocutore critico. L'IA non produce enunciati sostitutivi, ma restituisce sollecitazioni dialettiche, interrogativi destabilizzanti o matrici concettuali per la disposizione reticolare del pensiero.

Fase 4: La sedimentazione autoriale e la proiezione prospettica

L'alunno, riprendendo il controllo ermeneutico del proprio vissuto, rielabora autonomamente la riflessione, depenna le sovrastrutture estranee, innesta riscontri empirici inequivocabili e connette l'atto compiuto al sistema delle competenze acquisite, orientando lo sguardo verso la maturazione di future opzioni esistenziali e formative.

L'esito di questo processo trova la sua naturale collocazione all'interno dell'E-Portfolio e si distende nel colloquio di restituzione con il docente tutor; il metro di giudizio dell'istituzione scolastica non misura la levigatezza formale o la retorica del manufatto testuale, ma misura l'ispessimento della consapevolezza critica e metacognitiva conquistata dall'allievo.

Scegliere resta un atto umano

L'intelligenza artificiale può rendere più ricchi, accessibili e personalizzati i percorsi di orientamento. Può aiutare gli studenti a trovare parole, ordinare esperienze, esplorare scenari, formulare domande, riconoscere competenze. Ma il cuore dell'orientamento resta umano. Orientare significa ascoltare una persona nella sua complessità, accompagnarla a prendere parola su di sé, sostenerla mentre impara a scegliere.

La scuola ha quindi una responsabilità decisiva: non chiedersi soltanto come usare l'IA, ma quale idea di orientamento vuole custodire nell'epoca dell'IA.

Se l'obiettivo è classificare, prevedere, accelerare le decisioni, la tecnologia rischia di impoverire il percorso. Se invece l'obiettivo è educare alla consapevolezza, alla riflessione e alla progettualità, l'IA può diventare un alleato importante. Non una macchina che decide, ma uno strumento che aiuta gli studenti a conoscersi meglio e a progettare il futuro con maggiore libertà.

[\[1\]](#) Le attuali linee guida per l'orientamento scolastico sono state adottate con il DM del 22 dicembre 2022, n. 328. Il provvedimento, adottato nell'ambito delle riforme previste del PNRR (Missione 4, Componente 1), prevede per le scuole secondarie di primo e secondo grado moduli curricolari obbligatori di almeno 30 ore annue.

4. Verso una trasformazione educativa sostenibile. Inclusione, intelligenza artificiale e progettualità per dare anima al cambiamento



Angela CONTE

15/07/2026

La scuola italiana sta attraversando una fase di profondo rinnovamento che supera il tradizionale concetto di innovazione tecnologica per configurarsi come una vera trasformazione educativa. Le progettualità promosse dal Programma Nazionale "Scuola e Competenze" 2021-2027 e dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) costituiscono un'opportunità strategica per ripensare ambienti di apprendimento, organizzazione scolastica e modelli didattici alla luce delle grandi sfide contemporanee. Inclusione, digitalizzazione, sostenibilità e intelligenza artificiale non rappresentano obiettivi autonomi, ma dimensioni interdipendenti di una scuola chiamata a formare cittadini competenti, responsabili e consapevoli. La qualità degli investimenti sarà misurata non tanto dalla quantità delle tecnologie introdotte, quanto dalla capacità delle istituzioni scolastiche di tradurre le risorse disponibili in processi educativi innovativi, duraturi e orientati alla centralità della persona restituendo un senso autentico al nostro fare scuola.

La scuola al centro delle politiche europee per l'innovazione

Negli ultimi anni l'istruzione è divenuta uno dei principali assi strategici delle politiche dell'Unione europea. Lo Spazio europeo dell'istruzione, il Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale 2021-2027, il Pilastro europeo dei diritti sociali e l'Agenda europea per le competenze delineano una visione nella quale la scuola assume un ruolo decisivo per la crescita economica, la coesione sociale e la partecipazione democratica, perché è qui che si custodisce il futuro.

In tale prospettiva si collocano il Programma Nazionale "Scuola e Competenze" 2021-2027 e il PNRR, che affidano alle istituzioni scolastiche il compito di promuovere innovazione organizzativa, qualità dell'insegnamento e sviluppo delle competenze necessarie per affrontare la complessità della società contemporanea. L'autonomia scolastica trova in questo quadro una nuova dimensione strategica. Le scuole non sono semplici destinatarie di finanziamenti, ma diventano protagoniste di processi di progettazione e innovazione capaci di rispondere ai bisogni educativi dei territori e di costruire reti con università, enti locali, imprese, istituzioni culturali e Terzo settore, alimentando un patto educativo che non si esaurisce tra i banchi ma abbraccia il mondo.

L'inclusione come paradigma della qualità educativa

L'inclusione rappresenta il principio ispiratore dell'intero processo di innovazione promosso dal PN e dal PNRR. Essa non può essere interpretata esclusivamente come insieme di interventi rivolti agli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma come criterio attraverso il quale progettare ambienti di apprendimento capaci di valorizzare le differenze e garantire il successo formativo di ciascuno, perché nessuno rimanga un'ombra silenziosa nel percorso della conoscenza.

Le più recenti ricerche pedagogiche individuano nell'*Universal Design for Learning* uno dei modelli maggiormente efficaci per realizzare una didattica realmente inclusiva. Le Linee guida UDL 3.0 elaborate dal CAST propongono infatti una progettazione flessibile degli ambienti di apprendimento, nella quale differenti modalità di rappresentazione delle conoscenze, di coinvolgimento degli studenti e di espressione delle competenze consentono di rispondere alla pluralità dei bisogni educativi.

Le progettualità finanziate consentono di ripensare spazi, metodologie e strumenti secondo tale prospettiva. L'inclusione, pertanto, non costituisce un settore specifico dell'azione educativa, ma rappresenta la condizione attraverso cui l'innovazione tecnologica acquisisce valore pedagogico e sociale, trasformandosi in un ponte reale che unisce ogni singola unicità al sapere comune.

Dalla digitalizzazione alla trasformazione educativa

Uno dei principali meriti delle progettualità del Programma Nazionale e del PNRR consiste nell'aver progressivamente superato una visione della digitalizzazione ridotta a semplice tecnologia. La trasformazione digitale della scuola coincide con una trasformazione culturale che interessa l'intera comunità educante, radicandosi nel vivo delle pratiche quotidiane. Essa richiede nuove competenze professionali, una diversa organizzazione degli ambienti di apprendimento e metodologie capaci di promuovere partecipazione, collaborazione, creatività e pensiero critico, restituendo voce e spazio alla relazione. La tecnologia diviene così uno strumento al servizio della pedagogia e non il fine dell'azione educativa, un mezzo per svelare e non per sostituire.

A ciò si aggiunge il quadro europeo DigComp 2.2 che individua le competenze digitali fondamentali per tutti i cittadini, e il framework DigCompEdu che definisce le competenze professionali necessarie ai docenti per integrare efficacemente le tecnologie nella progettazione didattica. L'obiettivo di entrambi i documenti mira allo sviluppo di una cittadinanza digitale consapevole, capace di utilizzare le tecnologie in modo critico, responsabile e creativo, per vivere il futuro senza subirlo.

La formazione continua del personale scolastico assume pertanto un valore strategico. Dirigenti, docenti e personale amministrativo sono chiamati a sviluppare competenze organizzative e professionali che consentano di governare il cambiamento, progettare percorsi innovativi e promuovere una cultura della valutazione orientata al miglioramento continuo, nutrendo quella insostituibile scintilla del sapere condiviso.

L'intelligenza artificiale: una nuova frontiera per l'educazione

L'affermazione dell'intelligenza artificiale generativa rappresenta uno dei cambiamenti più significativi che il sistema educativo è chiamato ad affrontare. La rapidità con cui tali strumenti sono entrati nella vita quotidiana impone alla scuola una riflessione che va oltre la dimensione tecnologica e investe direttamente la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, la formazione del pensiero critico e la costruzione di una cittadinanza digitale consapevole.

L'intelligenza artificiale non costituisce soltanto un insieme di applicazioni innovative, ma modifica il modo in cui si accede alle informazioni, si producono contenuti, si organizzano le conoscenze e si prendono decisioni. Per questo motivo la scuola è chiamata a promuovere una vera alfabetizzazione all'IA, sviluppando negli studenti competenze che consentano di comprenderne il funzionamento, riconoscerne potenzialità e limiti, valutare criticamente i risultati prodotti dagli algoritmi e utilizzare tali strumenti in maniera responsabile, senza mai abdicare alla fatica e alla bellezza del pensiero proprio.

Il Regolamento europeo sull'intelligenza artificiale (AI Act) richiama l'attenzione sulla necessità di garantire trasparenza, supervisione umana, sicurezza e tutela dei diritti fondamentali nei contesti in cui l'IA viene impiegata. Il settore dell'istruzione assume, in tale prospettiva, un'importanza particolare, poiché riguarda la formazione delle persone e lo sviluppo delle competenze necessarie per partecipare consapevolmente alla vita democratica, garantendo che il progresso non lasci indietro nessuno.

Le indicazioni elaborate dall'UNESCO sottolineano come l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi debba essere accompagnato da solide competenze etiche, digitali e relazionali. L'IA può sostenere la personalizzazione degli apprendimenti, facilitare l'accessibilità, supportare la produzione di materiali didattici e favorire l'analisi dei dati educativi, ma non può sostituire il valore della relazione educativa, del confronto critico e della mediazione professionale del docente, perché nessun algoritmo potrà mai stringere la mano a un bambino e restituirgli il senso del suo valore.

La progettazione come leva strategica dell'innovazione

Uno degli effetti più rilevanti delle progettualità PN e PNRR consiste nell'aver consolidato una cultura della progettazione sempre più orientata alla pianificazione strategica, alla valutazione degli esiti e al miglioramento continuo. Le istituzioni scolastiche hanno progressivamente sviluppato competenze organizzative e gestionali che consentono di trasformare i finanziamenti in percorsi di innovazione strutturale, evitando il rischio di interventi episodici o frammentati, affinché ogni risorsa diventi radice e non sola foglia.

Le progettualità favoriscono inoltre il rafforzamento delle reti territoriali tra scuole, università, enti locali, imprese, istituzioni culturali e soggetti del Terzo settore. Tali collaborazioni ampliano le opportunità formative degli studenti, facilitano il dialogo tra istruzione e mondo del lavoro e

contribuiscono alla costruzione di comunità educanti capaci di affrontare congiuntamente le sfide poste dalla trasformazione digitale e sociale.

In questa prospettiva, il valore delle risorse investite risiede nella capacità di generare processi permanenti di innovazione organizzativa e didattica, restituendo alla scuola il respiro largo della polis.

Formare competenze per una cittadinanza consapevole

La competenza digitale non coincide con la padronanza degli strumenti tecnologici, ma comprende la capacità di selezionare informazioni attendibili, interpretare i dati, comunicare efficacemente negli ambienti digitali, proteggere la propria identità online e utilizzare le tecnologie in modo etico e responsabile, coltivando il discernimento come argine al frastuono. L'educazione digitale diviene pertanto una dimensione trasversale dell'intero curriculum, strettamente connessa all'educazione civica e allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Le progettualità del PN e del PNRR offrono alle scuole la possibilità di sperimentare metodologie innovative, valorizzare la didattica laboratoriale, promuovere percorsi interdisciplinari e rafforzare il dialogo tra discipline umanistiche, scientifiche e tecnologiche. La formazione delle competenze del XXI secolo richiede infatti un approccio integrato, capace di coniugare sapere, saper fare e saper essere, perché l'intelligenza senza l'etica resta un corpo senz'anima.

Investire nella scuola significa investire nel futuro

Le risorse del Programma Nazionale "Scuola e Competenze" 2021-2027 e del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza costituiscono l'opportunità di accompagnare la scuola italiana verso un modello educativo più inclusivo, innovativo e capace di interpretare i profondi cambiamenti della società contemporanea.

La qualità di tale trasformazione sarà misurata dalla capacità delle istituzioni scolastiche di rendere strutturali le innovazioni introdotte, integrandole nella progettazione curricolare, nella formazione del personale e nei processi organizzativi. L'obiettivo non consiste nel costruire una scuola tecnologicamente avanzata, ma una scuola pedagogicamente più forte, capace di utilizzare la tecnologia per ampliare le opportunità di apprendimento, ridurre le disuguaglianze e valorizzare il potenziale di ogni studente, restituendo a ciascuno la promessa originaria della Carta costituzionale.

L'inclusione, la trasformazione digitale e l'intelligenza artificiale non rappresentano percorsi distinti, bensì le componenti di una stessa visione educativa fondata sui principi costituzionali di uguaglianza, libertà di insegnamento e diritto all'istruzione. In questa prospettiva, il PN e il PNRR non costituiscono soltanto strumenti di finanziamento, ma il laboratorio nel quale la scuola italiana sta costruendo il passaggio dalla digitalizzazione alla trasformazione educativa, affinché si traduca in un autentico investimento sul futuro del Paese.